DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR

MIGUEL A. ZABALZA



narcea

MIGUEL ÁNGEL ZABALZA
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR

NARCEA, S. A. DE EDICIONES
MADRID

INDICE

PRÓLOGO
CURRICULUM Y REFORMA EDUCATIVA

Introducción

Comencé a preparar este libro sobre el currículum a finales de 1985. Tras varios cursos explicando «Didáctica», me pareció oportuno sistematizar los contenidos que iban siendo tratados en clase. Resultó que, al final, lo que había nacido con una finalidad puramente doméstica (mejorar mis propias clases), adquirió formato de libro y fue notablemente bien recibido por otros profesores de didáctica e, incluso, por numerosos profesores en ejercicio. Constituye toda una satisfacción personal y profesional comprobar cómo aquellos «apuntes de clase» alcanzan ahora su cuarta edición.

Desde 1985 muchas cosas han evolucionado en el dúctil y cambiante mundo de la educación escolar. Pero el cambio más importante y significativo, en lo que se refiere y afecta a los temas que esta obra trata, ha sido, sin duda, todo el movimiento que sintéticamente denominamos la REFORMA.

La Reforma ha constituido un proceso de «reconstrucción» de la estructura curricular vigente en España. A lo largo de estos años se han ido revitalizando tanto la doctrina curricular, en sí misma, como diversas estrategias de formalización de la misma. Tenemos nueva legislación que establece el marco general de la acción escolar. Y existen, también, propuestas concretas de desarrollo curricular de ese marco: la administración educativa central y las autonómicas han hecho públicas las líneas curriculares que regirán el trabajo didáctico de los profesores en los territorios de sus respectivas competencias.

Además de estas aportaciones «oficiales», estos años han sido pródigos en literatura curricular. Al igual que ya había sucedido en otros países, también entre nosotros el tópico «currículum» ha acabado monopolizando gran parte de cuanto se publica y debate en conferencias y cursos sobre pedagogía escolar.

En este nuevo contexto, me he planteado si sería conveniente volver a repensar algunos de los puntos tratados en el libro.

La aparición en los documentos oficiales de conceptos nuevos así como la consolidación de una nueva nomenclatura podría justificar la necesidad de una nueva redacción del libro (al menos de aquellos capítulos más afectados por las novedades de la Reforma: filosofía curricular, objetivos, contenidos, etc.).

Sin embargo un cambio en profundidad no es posible para mí en este momento por falta de motivación y de disponibilidad de tiempo. Tampoco me parece en exceso necesario: en el fondo los cambios sobrevenidos con la Reforma son notablemente acordes con la línea que en el libro se sigue (quizás eso explique que ahora se entiendan mejor ciertas partes del libro, como por ejemplo la dialéctica programa-programación, el

tema de la territorialización del currículum, el importante papel a desempeñar por los contendios, los compromisos curriculares del profesor, etc.).

Por otra parte, un libro de estas características no está concebido para «explicar un determinado modelo curricular» sino para explicar el «campo curricular» en términos generales. Ha de referirse, por eso, no sólo a las opciones concretas que en un momento dado se adoptan a nivel oficial, sino a cómo se estructuran, en general, los diversos espacios curriculares (aunque una propuesta curricular concreta se articule en torno a objetivos cognitivos o consagre un determinado instrumento de evaluación, eso no supone que no existan otras opciones posibles y legítimas para cubrir estos espacios curriculares; opciones que es importante que los profesionales conozcan). Añadamos a ello que las opciones adoptadas varían de unos lugares a otros (el libro está ya publicado en portugués y probablemente lo sea en el futuro al italiano y francés), lo cual, nuevamente, desaconseja dar una visión demasiado reducida del campo curricular.

La editorial y yo hemos estado de acuerdo en que bastaría con un prólogo a la 4ª edición que sitúe los nuevos conceptos y orientaciones curriculares aportadas por la Reforma en el contexto de lo contenidos curriculares que en el libro se explican. Eso es lo que voy a tratar de hacer, brevemente, a continuación.

Las consideraciones que siguen se van a estructurar en tres puntos:

1. El concepto general de currículum sobre el que se basa la Reforma.
2. La estructura curricular que plantea.
3. Las ideas eje que se derivan de la Reforma de cara al desarrollo curricular.

El concepto de currículum sobre el que se basa la Reforma

Muchas vueltas se le ha dado en los últimos años al concepto de currículum. Han aparecido listados interminables de definiciones del currículum. Cada nuevo trabajo sobre el tema se ha encargado de aportar algunas más para luego hacer una síntesis y ofrecer otra nueva. Se han hecho taxanomías de definiciones y se ha querido ver posicionamientos ideológicos y posturas personales enfrentadas entre los diversos autores que se citaban. El concepto de currículum se ha convertido preferentemente en un espacio de controversia entre académicos, con una escasa proyección, debido posiblemente al aura de complejidad e indefinición con que se presentaba, en el ámbito de la práctica escolar.

Es interesante constatar que los documentos en los que se desarrolla la Reforma, adoptan sin embargo, una versión sumamente simplificada del concepto de *currículum* (se habla, además, de *currículo* en un intento de castellanización de la denominación latina original).

En síntesis, el posicionamiento de la Reforma con respecto al currículum es el siguiente:

a) *Definición*. Currículum es «*el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover y propone en un plan de acción adecuado para la consecución de esos objetivos»* (DCB, pág. 21).

Se entiende que el currículum escolar concreta todo el conjunto de oportunidades de desarrollo personal y de adquisición de nuevos aprendizajes que la escuela ofrece a los sujetos en edad escolar. En él se especifica el compromiso del Estado con respecto a la educación, expresado tanto en términos de intenciones —exigencias (lo que los sujetos escolarizados han de aprender) como de recursos puestos a su disposición para lograrlo (profesorado, instituciones, organización de la escolaridad, recursos materiales, etc.).

b) *Funciones*. Dos funciones básicas se le atribuyen al currículum en los documentos para la Reforma:

b.1.- Publicidad: a través del currículum se busca «*hacer explícitas las intenciones del sistema educativo»*.

En una sociedad pluralista y democrática es preciso que se abran al conocimiento público (y, por tanto, al debate y la crítica) las finalidades formativas que se encomiendan a la escuela. Tanto la sanción de la autoridad competente («instancias competentes en la determinación del currículo», se dice en el documento) como su exposición pública son condiciones necesarias para la legitimidad de las intenciones educativas.

Otra cosa es, obviamente, reconocer que la escolaridad, con su permanente cruce de experiencias personales e influencias mutuas, ejerce muchos más efectos que aquellos que se explicitan como intenciones deseables en los documentos curriculares. Pero es únicamente a través de la publicidad como es posible desarrollar algún tipo de movilización pública tanto para hacer variar los propósitos expresados que se hayan constatado como contraproducentes, como para contrarrestar el «currículum oculto», es decir, aquellos efectos no previstos ni deseables y que, sin embargo, se producen efectivamente como consecuencia de la escolaridad.

La publicidad es consustancial al currículum, además, porque se trata de un documento prescriptivo al que han de atenerse los profesionales y los Centros Escolares a la hora de desarrollar la actividad educativa.

b.2.- Orientación: el currículum sirve como «*guía para orientar la práctica pedagógica»* (DCB, pág. 21).

No solamente se explicitan las intenciones educativas, el currículum recoge también las condiciones en que se ha de pretender hacerlas efectivas.

Tales condiciones se refieren a los «contenidos formativos» que se impartirán; a orientaciones sobre los «métodos didácticos» más adecuados; a sistemas de organización de los Centros Escolares; a los recursos materiales y servicios de apoyo que se pondrán a disposición de las escuelas, a la cualificación de los profesores y el estilo de desempeño profesional que se espera de ellos, etc. La misma respuesta a las 4 preguntas básicas de «¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?», ¿cómo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar?» suponen una aportación a esa orientación de la actividad escolar.

De esta manera se produce en el currículum una dialéctica permanente entre exigencias y orientaciones para poderlas satisfacer.

De una y otra de las finalidades señaladas en el DCB, se pueden extrar otras muchas que clarifican más el sentido que tiene un Proyecto curricular de cara a ordenar y mejorar los procesos de enseñanza. Usted encontrará un listado más completo de las finalidades del currículum en el primer capítulo de este libro.

c) *Componentes básicos* que se concretan en el currículum: el currículum ha de responder a cuatro preguntas básicas

c.1. «*¿qué enseñar?*»

Es decir, qué dimensiones del desarrollo se pretende potenciar a través de la escuela; qué contenidos de aprendizaje se pretende que los sujetos vayan adquiriendo; qué experiencias formativas se les va a ofrecer a lo largo de la escolaridad…

c.2.- «*¿cuándo enseñar?*»

Es decir, cómo se va a ordenar temporalmente el acceso de los estudiantes a los aprendizajes: qué contenidos y qué experiencias se les van a ofrecer-exigir en cada etapa de la escolaridad.

c.3.- «*¿cómo enseñar?*»

Es decir, bajo qué condiciones metodológicas *y* de disponibilidad de recursos se ha de realizar el recorrido formativo diseñado. Esas condiciones metodológicas se refieren tanto a los *principios de procedimiento* que regirán todo el proceso (por ejemplo: atención a la diversidad, no discriminación por razón de sexo, apertura al entorno, etc.), como a las orientaciones didácticas aplicables al desarrollo de cada etapa y de cada área.

*c.*4.-*¿qué, cómo y cuándo evaluar?»*

Es decir, qué mecanismos de comprobación es aconsejable poner en marcha de cara a constatar si el proceso en curso es coherente con las expectativas que con respecto a él se han establecido (tanto en lo que se refiere a las intenciones señaladas como a las condiciones marcadas al proceso educativo).

Este es, en síntesis, el concepto de currículum que se asume en los documentos de la Reforma. Desde mi punto de vista, constituye un gran logro la simplificación que se ha hecho de un espacio temático tan complejo. Definido de esta manera, el currículum se convierte en un instrumento para clarificar el sentido de la Reforma y marcar las condiciones bajo las que se espera producir un cambio en profundidad en la práctica educativa actual.

Como puede verse, existe una gran coincidencia tanto entre esta definición de currículum y la idea (que no definición) que se ofrece en el libro, como entre las funciones que se le atribuyen, si bien esas funciones están más desarrolladas en mi libro que en los textos de la Reforma.

Currículum, se dice en el cap. 1 de este libro, es «el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que se considera importante trabajar en la escuela año tras año. Y por supuesto, la razón de cada una de esas opciones».

También en esta descripción se alude a que el currículum identifica las dimensiones del desarrollo personal y cultural de los sujetos sobre las que la escuela se compromete a intervenir. Con ello se hace público el compromiso que la escuela adquiere con respecto a la educación de los ciudadanos.

También incluye el currículum los pasos que se pretende dar para alcanzar esas metas. Con ello se orienta el trabajo de los profesores.

Pero, además, me interesaba destacar que el currículum va más allá de un mero listado de propósitos y orientaciones metodológicas. El currículum incluye una argumentación, una exposición de los motivos (doctrinales, políticos, técnicos, etc.) que

justifican las opciones asumidas. Por eso se alude a los «supuestos de partida» (una determinada visión de la función que la escuela ha de desempeñar, una cierta posición ante la cultura, ante lo que es la infancia y lo que supone trabajar con niños y/o jóvenes, etc.). Por eso se alude, también, a los argumentos técnicos sobre los que se basan las decisiones adoptadas (modelo constructivista de enseñanza, «aprendizaje significativo», justificación de los contenidos y métodos de las áreas, etc.).

La estructura curricular que se plantea en la Reforma

La Reforma está constituida por un conjunto de documentos, unos legales y otros técnicos, organizados según una estructura jerárquica multinivel. A esta sucesión escalonada de documentos se la ha denominado «niveles de concreción» (es decir, niveles en los que progresivamente se van llenando de contenido y convirtiendo en decisiones prácticas, las intenciones generales definidas al inicio).

LOGSE: constituye una Ley Orgánica en la que se establece la Ordenación General del Sistema Educativo Español. En ella figuran las antes referidas *intenciones educativas* que constituyen el compromiso del Estado con respecto al desarrollo personal, cultural y técnico que la escuela española ha de proporcionar (véase cuadros 1-4).

DISEÑO CURRICULAR BASE: documento «*en el que se formulan en términos muy generales un conjunto de prescripciones, sugerencias y orientaciones sobre la intencionalidad de la educación escolar y sobre las estrategias pedagógicas más adecuadas a dicha intencionalidad*».

Tiene carácter normativo, lo que significa que Centros Escolares y profesores han de seguir las directrices que se señalan en el DCB. La instancia competente para su formulación es el Ministerio de Educación y Ciencia, y en los ámbitos de su competencia, también las Comunidades Autónomas.

El DCB constituye el marco curricular general o primer nivel de concreción. Sobre la base de los conceptos y decisiones que en él se asumen se organizan los Proyectos de Centro que constituirán el segundo nivel de concreción (véase cuadro 5).

PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO, establecido en la LODE (Ley orgánica del derecho a la educación). Su objetivo básico es marcar la línea educativa a seguir en el Centro Escolar. La instancia competente para determinarlo es el Consejo Escolar (véase cuadro 6).

PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO. Su función fundamental es establecer una adecuada progresión de las intenciones y contenidos de la educación sobre la base de la situación y de las características propias de cada Centro (incluyendo entre ellas, el Proyecto Educativo) (véase cuadro 7). La instancia competente para formularlo es el Claustro de profesores del Centro.

PROGRAMACIONES (de aula, de nivel, ciclo, etc.). Constituyen los documentos donde se recoge la planificación que los profesores, individualmente o en grupo, hacen para el desarrollo de sus clases. Estas programaciones habrán de ser coherentes (puesto que implican un progresivo nivel de concreción de los mismos) con las decisiones adoptadas en los documentos anteriores (DCB, PCC).

CUADRO 1

LOGSE

LEY ORGÁNICA 1/90 (BOE 4-X-90)

Art. 1
FINES GENERALES DE LA EDUCACION

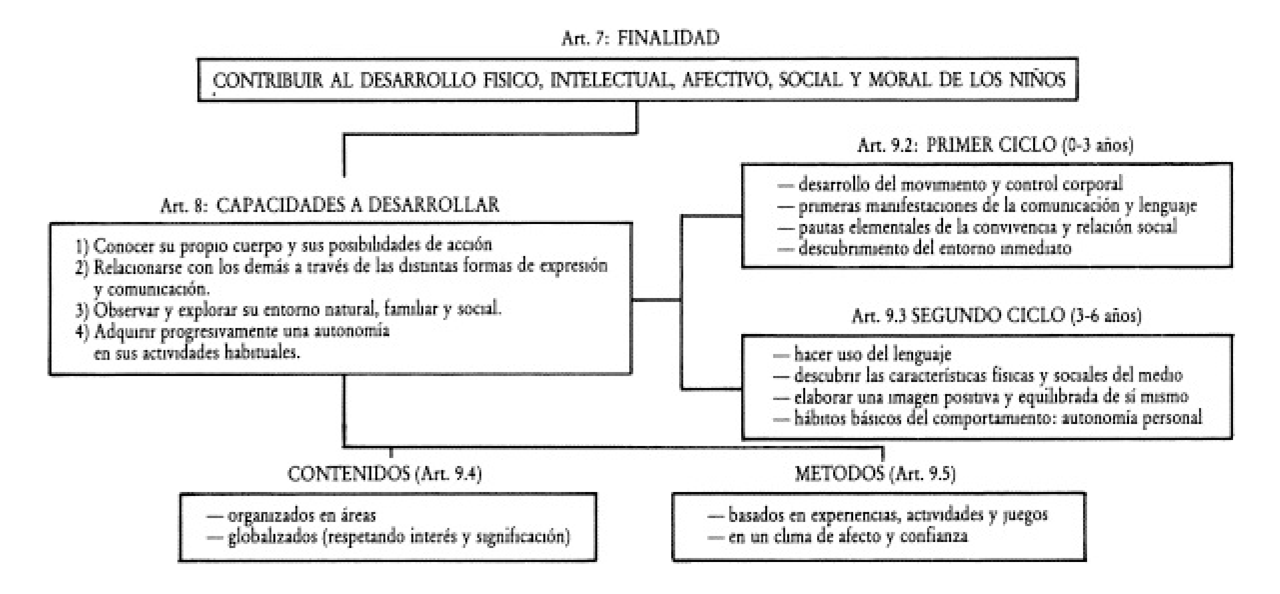
a) Pleno desarrollo personalidad.
b) Formación en el respeto de los derechos y libertades;
y en el ejercicio de la tolerancia democrática.
c) Adquisición hábitos intelectuales y técnicas de trabajo;
conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos,
estéticos, etc.
d) Capacitación para actividades profesionales.
e) Respeto pluralidad lingüística y cultural.
f) Preparación participación activa vida social y cultural.
g) Formación para la paz, la cooperación, y la solidaridad entre los pueblos

Art. 2
PRINCIPIOS DE ACTUACION

a) Formación personalizada: educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales; abarcando vida personal, familiar, social, profesional.
b) Participación de padres y tutores.
c) Igualdad de derechos entre los sexos, las culturas, etc.
d) Desarrollo creatividad y sentido crítico.
e) Hábitos de comportamiento democrático.
f) Autonomía pedagógica de los Centros; actividad investigadora profesores.
g) Atención psicopedagógica y orientación educativa y profesional.
h) Metodología activa: participación del alumno.

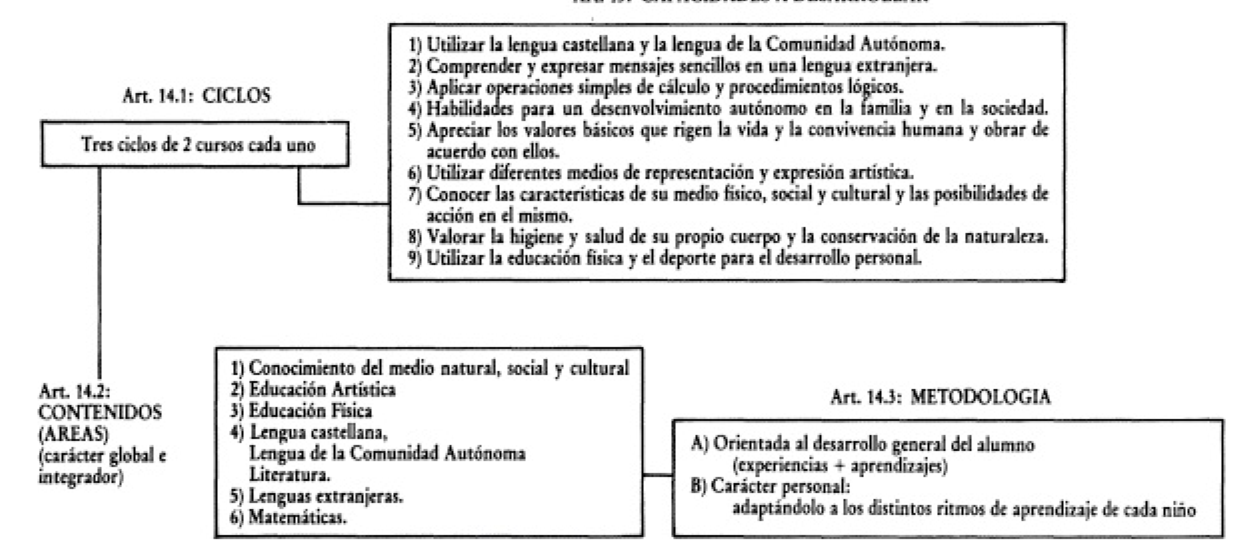
CUADRO 2

LOGSE
EDUCACIÓN INFANTIL



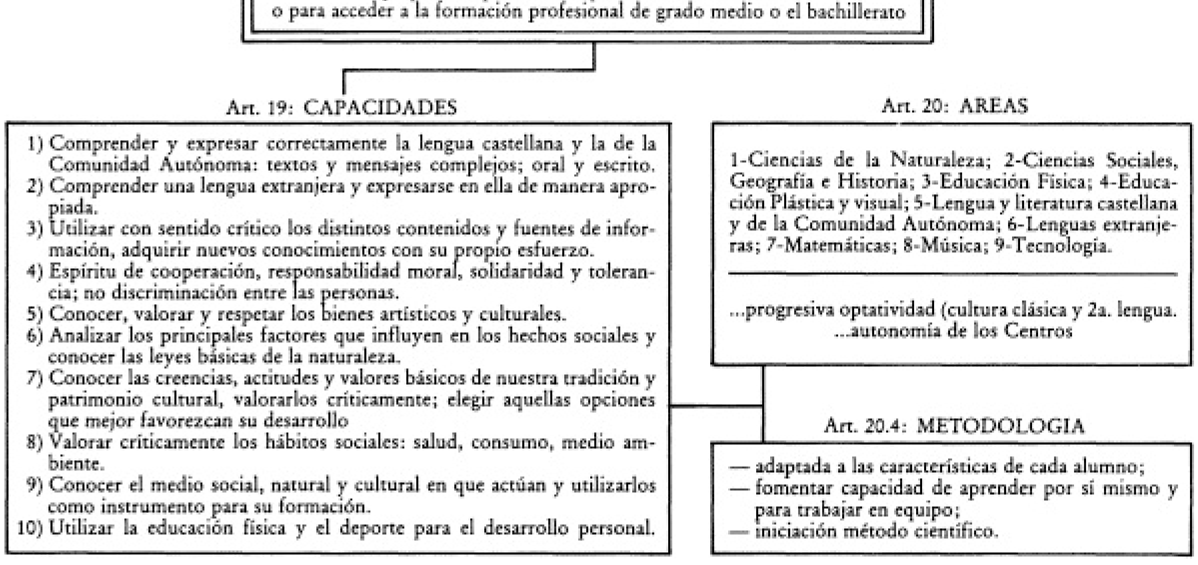
CUADRO 3

LOGSE
EDUCACIÓN PRIMARIA



CUADRO 4

LOGSE
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA



CUADRO 5

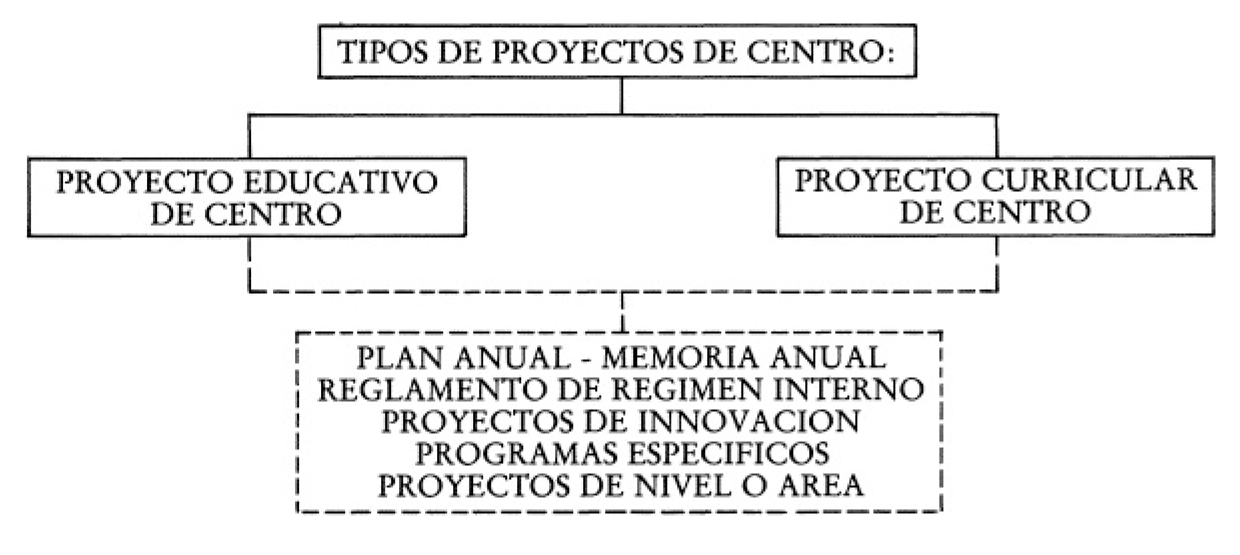
PROYECTOS DE CENTO

(propuesta del MEC)

Definición:
… Conjunto de *decisiones articuladas* destinadas a concretar el diseño base y las propuestas de las comunidades autónomas.

decisiones respecto a
¿QUE ENSEÑAR?
¿COMO ENSEÑAR?
¿CUÁNDO ENSEÑAR?
¿QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO EVALUAR?

Función:
… garantizar una actuación coherente, coordinada y progresiva de los equipos docentes que favorezca el adecuado desarrollo de los alumnos.



CUADRO 6

PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO
(propuesta del MEC)

Función:
… proporcionar un *marco global* a la institución escolar que permita la actuación coordinada y eficaz del equipo docente.

Condiciones:
— *contextualizado en la situación concreta de cada Centro*
— *planteando soluciones a su problemática específica*

… *dotar de coherencia y personalidad propia* a los Centros

CONTENIDOS QUE RECOGE
…*aspectos básicos de la educación*
…*grandes objetivos del Centro*
…*estructura y funcionamiento de los diferentes elementos del Centro.*

CUADRO 7

PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO

(propuesta del MEC)

Función:
… desarrollar y concretar las pautas del Proyecto Educativo.

CONTENIDOS QUE RECOGE
1) Distribución y secuenciación de contenidos a lo largo de etapas y ciclos.
2) Criterios para el tratamiento y organización de dichos contenidos.
3) Aspectos metodológicos.
4) Pautas para la organización del espacio y del tiempo.
5) Materiales educativos que se van a utilizar.
6) Criterios de evaluación.

Junto a estos documentos, que constituyen la estructura básica del currículum en las previsiones de la Reforma, subsisten otros que ya existían en el anterior modelo organizativo español. Algunos Centros Escolares prefieren seguir manteniéndolos como tales (como documentos independientes) mientras otros entienden más oportuno integrarlos en el Proyecto Educativo o Curricular. Esos documentos son:

REGLAMENTO DE REGIMEN INTERNO. En algunos casos este documento quedaba reducido a un elenco de derechos y deberes de los alumnos, en el que se especificaban las sanciones a que se hacían acreedoras ciertas conductas. En la actualidad dicho código de derechos y deberes posee una normativa estándar a la que han de atenerse los Centros (o que pueden incluir, sin más variaciones en su Reglamento de Régimen Interno).

A partir de ahí, muchos Centros utilizan el Reglamento de Régimen Interno para especificar en él las previsiones organizativas que faciliten en desarrollo del PEC y PCC y sus concreciones anuales: por ejemplo, cómo han de organizarse las salidas al exterior, cómo han de utilizarse los recursos del Centro, cómo se van a articular los mecanismos para llevar a cabo las decisiones adoptadas con respecto a la participación de los padres, la conexión con el entorno, etc.

PLAN ANUAL. El Plan especifica los aspectos concretos del PEC y PCC que se pretende desarrollar durante el curso. Tanto PEC como PCC constituyen documentos curriculares que necesariamente han de poseer una cierta permanencia y estabilidad en las decisiones adoptadas. Esos mismos documentos pueden establecer una cierta progresión en el desarrollo de los diversos puntos acordados.

El Plan Anual recoge la planificación de un curso: aquellos aspectos que siguiendo la línea marcada en los documentos generales (bien porque ya estén previstos en ellos, bien porque se quiera someter a prueba antes de incorporarlos definitivamente a los

Proyectos, bien porque se desee introducir alguna innovación no prevista, etc.) van a ser aplicados ese curso.

MEMORIA ANUAL. A final de cada curso los Centros realizan su Memoria Anual. Este es un documento básico, y lo es aún más en la nueva situación planteada por la Reforma: todo proceso de cambio (y la Reforma debería serlo) exige una vigilancia constante sobre el desarrollo de los procesos puestos en marcha. Desde esta perspectiva la Memoria es no sólo un recuento de lo que se ha hecho, sino una evaluación de los pasos dados cada curso (de su coherencia con los planteamientos asumidos a nivel de PEC y PCC y de los logros obtenidos) y una plataforma de sugerencias de cara a la configuración del próximo Plan Anual e, incluso, de cara a los reajustes precisos en el PEC y PCC.

Estos documentos configuran, en su conjunto, la arquitectura curricular de los Centros Escolares.

A ellos aún cabría añadir otros documentos curriculares más sectoriales y puntuales referidos a PROYECTOS DE INNOVACIÓN y/o PROGRAMAS ESPECÍFICOS en los que cada Centro esté implicado.

En el primero de los casos, *Proyectos de innovación*, se trata de iniciativas de innovación surgidas en el propio Centro y relacionadas con las circunstancias que en él se producen, con los recursos de que se dispone o con los intereses de los alumnos y profesores. Muchas innovaciones se han llevado a cabo en los últimos años a través de Proyectos específicos (que vinculaban a uno o varios profesores; a veces, incluso a todo el Centro). Esos proyectos no necesariamente han de formar parte del PEC o del PCC (porque ello requeriría de un consenso y/o reconocimiento institucional del que a veces no se dispone). Pero constituyen, sin duda, documentos curriculares relevantes y deben figurar como tales, además de verse lógicamente referenciados en los Planes Anuales y en la Memoria Anual.

En otras ocasiones los Centros Escolares se vinculan a *Programas específicos* que se desarrollan a nivel regional, nacional o internacional: programas de nuevas tecnologías, de integración de deficientes en aulas normales, de intercambios, de prácticas, de investigación, de idiomas, etc. etc. También en este caso la vinculación puede ser a título individual de algunos profesores o de una forma más institucional (algunos programas exigen un acuerdo formal de los órganos de gobierno de la institución). El status del compromiso del Centro con respecto al programa condicionará el hecho de que éste forme parte o no del PEC, y/o del PCC. Pero como se señalaba en el punto anterior, esos Programas específicos forman parte de la actividad educativa de los Centros y han de ser recogidos tanto en el Plan Anual como en la Memoria Anual.

OBSERVACIONES CON RESPECTO A LA ESTRUCTURA CURRICULAR DE LA REFORMA

Quisiera hacer, a continuación, algunas consideraciones, que permitan situar mejor este marco curricular de la Reforma en el contexto de la teoría que después se expone en el libro.

Modelos técnicos y modelos prácticos

El *modelo curricular* adoptado es mixto en lo que se refiere a los agentes curriculares que han participado en la elaboración de los componentes prescriptivos del mismo.

La habitual contraposición entre *modelos técnicos* (en los cuales el protagonismo de las decisiones curriculares fundamentales corresponde a personal técnico, con frecuencia alejado de la práctica real, quedando para los profesores un papel subsidiario y de meros ejecutores de las prescripciones técnicas tomadas por los especialistas) y *modelos prácticos* (en los cuales los profesores desempeñarían un papel más relevante, estando legitimados para alterar las prescripciones curriculares en función de las exigencias de cada situación y/o grupo de alumnos) se rompe en el caso de la Reforma española. Han existido, obviamente, equipos técnicos seleccionados por las diversas Administraciones educativas competentes, pero esos equipos estaban formados no sólo por técnicos (profesores de universidad, especialistas en las materias, personal de la Administración educativa, etc.) sino por profesores en ejercicio. De esta manera, su proximidad a la práctica garantizaba un mayor realismo de las decisiones y un menor riesgo de teorización y de ruptura entre teoría y práctica.

Central-Periférico

El *modelo curricular* asumido es también mixto en el sentido de que en él se combinan los niveles central y periférico de toma de decisiones. De esta manera coexisten componentes curriculares determinados a nivel de gobierno (central y/o autonómico) y que son obligatorios, con otros componentes curriculares que se dejan a la libre determinación de los Centros Escolares y de los profesores individuales.

Esto ha supuesto una fuerte inflexión en la estructura anterior del modelo curricular español en el que las decisiones curriculares se adoptaban a nivel centralizado.

Esta combinación «central-periférico» de los niveles de decisión ha obligado a adoptar una estructura escalonada y jerárquica de los documentos curriculares. En los niveles altos de la escala están los documentos producidos por la Administración Educativa y que son de obligado seguimiento. En los niveles sucesivos se encuentran los documentos producidos por las sucesivas instancias. (Centro y profesores) a las que se legitima como constructores de currículum (superando el *status* anterior en el que su papel era de meros ejecutores de currículum).

Estas ideas estaban ya recogidas y defendidas en mi libro y no hace falta insistir en ellas. Me alegro, sinceramente, de que el modelo español haya seguido ese camino. Lo cual no obsta para reconocer que, como cualquier otro modelo curricular, también éste es susceptible de críticas.

Para algunos, la Reforma constituía un momento propicio para desembarazarse de los corsés curriculares obligatorios de la Administración y permitir a los profesores ejercer más autónomamente su profesión adaptando la enseñanza a las necesidades de los alumnos y a las condiciones de cada situación. Otros, por el contrario, han abogado por no dejar demasiado abierta la estructura curricular pues eso volvería a abrir brechas de diferencias entre unos Centros y otros (entre ciudades y zonas rurales, entre colegios que atiendan a clases altas y colegios que atiendan grupos más marginales) y, en el fondo, porque no confiaba mucho en que el profesorado actual pudiera dar respuestas

curriculares de calidad.

El debate sobre la conveniencia o no de un currículum básico oficial y obligatorio se ha producido también en otros países (sobre todo en Inglaterra donde el modelo curricular pasa de ser prácticamente descentralizado a poseer una estructura básica común y obligatoria en las materias troncales: *el National Curriculum)*. Coll[1] recoge algunos de los argumentos a favor y en contra de la existencia de unas bases curriculares comunes:

Argumentos a favor	*Argumentos en contra*
• Asegurar a todos los alumnos el acceso, a lo largo de su escolaridad, a un abanico de contenidos amplio y equilibrado.	• Se opone al derecho de los alumnos a seleccionar las actividades y los contenidos de aprendizaje de acuerdo con sus motivaciones e intereses.
• Establecer unos objetivos de la educación obligatoria accesibles a todos los alumnos, cualesquiera que sean sus capacidades.	• En la medida en que determina lo que han de aprender todos los alumnos sin distinción, constituye un obstáculo para dar una respuesta educativa que tenga en cuenta la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos.
• Asegurar que todos los alumnos, con independencia del sexo, origen étnico, lugar de residencia y otras características individuales y sociales puedan cursar un currículum básicamente similar, relevante, vinculado a la experiencia propia y valioso para la vida adulta.	• Traduce necesariamente las preferencias y los valores del grupo o grupos sociales dominantes, puesto que es imposible llegar a un acuerdo de toda la sociedad sobre lo que han de aprender los alumnos en las escuelas.
• Disponer de un instrumento que permita valorar el progreso realizado por los alumnos en los sucesivos niveles de la escolaridad obligatoria con el fin de exigir más a los que puedan avanzar más y proporcionar mayor ayuda pedagógica a los que la necesiten.	• No respeta el pluralismo cultural, que es un rasgo distintivo de las sociedades democráticas modernas.
• Asegurar la progresión, la coherencia y la continuidad en el transcurso de la educación obligatoria.	• Implica una centralización y una burocratización de las decisiones educativas, que se alejan así irremediablemente de las necesidades reales de los alumnos y de la comunidad escolar en su conjunto.
• Asegurar que el currículum impartido en todos los Centros Escolares posee elementos comunes suficientes para permitir a los	• Anula la autonomía y la iniciativa profesional de los docentes, que quedan convertidos en simples ejecutores de un

alumnos cambiar de centro sin sufrir desajustes innecesarios.	plan previamente establecido.

Estructura jerarquizada de los documentos

La estructura jerarquizada de los documentos curriculares facilita, sin duda, la comprensión del edificio curricular puesto que delimita el rango (puesto en la escala: comenzando desde el DCB hasta llegar a las programaciones de profesores individuales), la fuerza prescriptiva (la medida en que los niveles subsiguientes han de sentirse comprometidos por los de mayor rango) y los ámbitos competenciales (quiénes están legitimados y/o a quién corresponde tomar las decisiones).

Con todo, un planteamiento aparentemente tan sencillo, presenta, en mi opinión ciertos riesgos:

Un riesgo consiste en tomar demasiado linealmente el sentido jerárquico de los diversos documentos, de manera que se piense que cada nivel inferior constituye simplemente una mera operativización del anterior-superior (darle mayor nivel de concreción de los objetivos y actividades propuestas). De ello se derivaría que, por tanto, no se puede pasar al nivel inferior sin haber completado el superior.

Este planteamiento no es en absoluto realista: no es pensable que se pueda construir un PCC (nivel superior) sin contar con experiencias previas en el desarrollo de programaciones de los profesores (nivel inferior).

> No se puede confundir la congruencia con la mera continuidad temporal. Lo que exige la estructura jerárquica de los documentos es que todos ellos constituyan un conjunto coherente: eso exige un proceso continuado de acoples y adaptaciones mutuas (por ejemplo, que las líneas educativas matrices recogidas en el PEC se reajusten a partir de la experiencia que da el haberlas aplicado a programaciones específicas); exige un proceso de construcción progresiva de los diferentes Proyectos de Centro (por ejemplo, no es posible querer completar de golpe el PCC para todos los niveles y cursos; ni lo es incluir en el PEC todas las innovaciones que hasta ese momento se estaban haciendo a nivel sectorial y tratar de que todos los profesores del Centro se vinculen a ellas).
>
> Como señala Coll: «La experiencia demuestra que estos tres niveles de elaboración del currículum escolar son casi siempre objeto de reflexión y análisis en paralelo y que mantienen entre sí intrincadas relaciones que en nada, o casi nada, se asemejan a un procedimiento deductivo según el cual del PEC se derivaría más o menos directamente el PCC y de éste, a su vez la planificación de Actividades y Tareas» (1989, pág. 13).
>
> Esa ha sido también mi experiencia al trabajar con equipos de profesores de diversos Centros: el primer esfuerzo se dirigía a una familiarización con la filosofía y los contenidos de la Reforma tal como se expresan en el DCB: posteriormente trabajábamos sobre el análisis de la situación para poder establecer unas líneas educativas maestras que pasaban a constituir la estructura inicial del PEC; a partir de ese momento se iniciaban pequeños proyectos de trabajo propuestos por los profesores siguiendo las líneas educativas maestras recogidas en el PEC; la experiencia lograda al diseñar y llevar a la práctica dichos proyectos nos permitía reajustar las líneas educativas maestras del PEC y a la vez ir dando cuerpo, con esos proyectos y otros que progresivamente iban surgiendo al PCC[2].

Otro riesgo deviene de la propia nomenclatura utilizada: hablar de *niveles de concreción* para definir la aportación-función que cada nivel desempeña con respecto al

anterior, puede llevar a confusión. No se trata sólo de *concretar* los contenidos del documento anterior sino de *adaptarlos* a la situación.

El riesgo de confusión se acrecienta con la diferenciación que el DCB establece entre *Diseño del currículo* y *Desarrollo del currículo*:

> «Las intenciones y el plan de acción que se establecen en el currículo se plasman, en último término, en una determinada práctica pedagógica. El currículo incluye tanto el proyecto como su puesta en práctica. Esta propuesta curricular diferencia las dos fases, reservando el término *Diseño del currículo* para el proyecto que recoge las intenciones y el plan de acción, y el de *Desarrollo del currículo* para el proceso de puesta en práctica» (pág. 21).

La idea de la «puesta en práctica» de un currículum, y el tipo de operaciones que implica, resulta, a mi manera de ver, poco clarificada con la denominación «desarrollo del currículum».

> En la literatura curricular internacional se diferencia entre «*currículum development*» (desarrollo del currículum) y «*currículum implementation*» (puesta en práctica del currículum).
>
> Desarrollar el currículum es «concretarlo», avanzar en la construcción de cada uno de los puntos que contiene (especificar más los objetivos señalados, completar los contenidos, incorporar actividades, introducir o ampliar las actividades de evaluación, etc.). Desarrollar el currículum quiere decir que se progresa desde el esquema básico inicial del que se parte hasta lograr una estructura más amplia y completa, dispuesta a ser llevada a la práctica. Desarrollar el currículum se puede hacer desde una oficina o una empresa editorial: los destinatarios de sus desarrollos curriculares son los profesores en general.
>
> Los *libros de texto*, por ejemplo, son desarrollos curriculares. Las diversas editoriales construyen propuestas de trabajo a partir del esquema inicial que suministra el DCB.

La idea de desarrollar el currículum se acomoda bien al concepto utilizado en la Reforma de «niveles de concreción». Pero, desde la perspectiva que defiendo en este libro, la concreción necesaria al pasar de unos niveles a otros (del DCB a los Proyectos de Centro y de éstos a las planificaciones de los profesores) no se reduce a un mero «desarrollo del currículum». Es aquí donde entra de lleno el concepto de PROGRAMACION. En mi opinión, este es un concepto clave, para poder dotar de todo su sentido a lo que se ha querido denominar «niveles de concreción». Entiendo por «programación» un desarrollo curricular que incluye tanto la «concreción» como la «adaptación a situaciones concretas».

> Es claro que en el tema de las terminologías, cada maestrillo tiene su librillo, y cada uno de nosotros utilizamos los términos a nuestro mejor albur. No estaría mal negociar un acuerdo básico en las acepciones de los términos didácticos más usuales (y esto, no tanto por las palabras en sí, sino por lo que ello podría aportar a clarificar los ámbitos conceptuales y operativos que las diversas palabras cubren).

En cualquier caso, sigo pensando (y en el libro se insiste en ello desde el primer capítulo) que cuando se habla de *programación* se está haciendo, necesariamente, referencia a una *adaptación a la situación*.

Los textos de la Reforma reducen la idea de programación a la última fase de los niveles de concreción:

> «Las decisiones que se tomen en el Proyecto Curricular de Centro serán el marco de referencia para el tercer nivel de concreción: *las programaciones*».

Tal como yo entiendo el hacer una programación, no sólo las planificaciones de los profesores para sus clases, sino los Proyectos de Centro han de ser no simples *concreciones* de los supuestos planteados en los niveles anteriores, sino auténticas *adaptaciones* de dichos supuestos a las situaciones donde se van a aplicar.

De cara al desarrollo de la Reforma, merece mucho la pena insistir en este punto: el sentido fundamental de una *programación* es, no sólo hacer una *progresiva concreción* de los componentes curriculares (en la línea de lo que supone hacer un «desarrollo curricular» asituacional) sino lograr una *progresiva adaptación* de esos componentes curriculares a las características y condiciones de la situación en que van a llevarse a cabo.

Un par de ejemplos pueden clarificar mejor este punto. El primero de ellos se refiere al tercer nivel de concreción. El segundo ejemplo relata una experiencia de elaboración de un Proyecto Educativo de Centro (segundo nivel de concreción):

> Los autores de los libros de texto realizan un proceso de concreción curricular que va desde los componentes prescriptivos recogidos en el DCB hasta las propuestas específicas que figuran en sus capítulos.
>
> Se podría decir de los libros de texto que constituyen «desarrollos curriculares». Los que se elaboren a partir del marco curricular de la Reforma, serán sin duda, «concreciones curriculares» de los DCB. *Pero en ningún caso constituyen programaciones curriculares*. Y no lo son, por mucho que los profesores pueden tomar un texto y llevar literalmente a la práctica lo que en él se propone. No son programaciones porque un libro de texto no puede desarrollar propuestas adaptadas a CADA SITUACION, condición necesaria para que exista una programación.

> El segundo ejemplo se refiere al proceso seguido en un Centro para construir su Proyecto Educativo. El Consejo Escolar había nombrado una comisión para elaborar una propuesta básica y ésta comisión llevaba ya varios meses trabajando en el tema. El proceso seguido había sido comenzar por la lectura y discusión del DCB. Tras dicha lectura la Comisión seleccionó tres ejes de acción que pretendían que constituyeran la «marca educativa» del Centro: «el desarrollo de las capacidades instrumentales de los alumnos», «la participación de los alumnos en las tareas educativas» y el «contacto con el entorno a través de las salidas». Una vez hecha la selección entendieron que había que concretar esas grandes líneas de trabajo. Pensaron para ello pedir alguna bibliografía especializada que les permitiera saber más acerca de cada una de dichas líneas educativas de manera que pudieran llegar a hacer propuestas concretas y graduadas.
>
> Desde mi punto de vista, este es un caso típico de «concreción curricular» descontextualizada (es decir, de no-programación). Así se lo hice ver, cuando entré en contacto con ellos. Es cierto que uno puede hacer así un PEC (es probable que, en los próximos meses, vayan surgiendo propuestas «precocinadas» de PEC y PCC). Pero, con eso, no se da respuesta a la demanda básica de una programación que adapte las previsiones del DCB a las circunstancias concretas de cada Centro.
>
> En el caso mencionado, para hacer una programación se trataría no sólo de estudiar (a través de libros, de expertos, etc.) cuáles son las capacidades instrumentales básicas y cómo se pueden operativizar sus diversas dimensiones. Después de eso, es preciso ponerse a analizar cómo está la situación de nuestro Centro con respecto a esas capacidades identificadas. Sólo tras ese *análisis de la situación*[3] estaremos en disposición de adaptar las consideraciones generales a nuestra situación concreta, priorizar los objetivos, racionalizar los recursos a utilizar, etc.

La diferenciación que planteo en el libro entre *Programa*[4] (en este caso serían «programa» el DCB y los distintos documentos de su mismo rango emitidos por el MEC o las Autonomías) y *Programación* (las sucesivas adaptaciones del «programa» a los

diversos ámbitos donde va a aplicarse) sigue pareciéndome útil porque clarifica mucho el sentido adaptativo del modelo curricular del que se parte.

En resumen, en lo que quería insistir en este punto es en que la denominación adoptada de «niveles de concreción» ha de ser expandida conceptualmente de manera que queden remarcadas las dos funciones curriculares que integra:

— la concreción de las previsiones y supuestos generales a otros más concretos y específicos;
— la adaptación de las previsiones y decisiones adoptadas en niveles superiores (y fundamentalmente en aquellos que constituyen el Programa) a las situaciones concretas en que se van a aplicar.

Ideas eje de cara al desarrollo curricular de la Reforma

Señalaba en un apartado anterior que pese a algunas diferencias en lo que se refiere a ciertas denominaciones, no había puntos de conflicto entre lo que este libro explica y los planteamientos que están en la base del desarrollo curricular que se ha dado a la Reforma.

Al margen de lo que este libro tiene de *manual* sobre desarrollo curricular (y la necesidad que ello genera de hacer un tratamiento sistemático del campo curricular), representa también una toma de postura con respecto a la forma de entender y llevar a cabo el trabajo educativo en las escuelas. Pues bien, algunos de los ejes estructuradores sobre los cuales construí mi enfoque curricular, han servido también a los diseñadores de la Reforma para definir y desarrollar el modelo curricular que está a la base de su propuesta.

Esos ejes sobre los cuales se asienta el edificio curricular de la Reforma (y también el de este libro) son básicamente tres[5]:

1. La idea de *currículum* como un *proyecto formativo integrado*.
2. La idea del *Centro Escolar* como una *unidad institucional formativa con identidad propia*.
3. La idea del *profesor* como *profesional del currículum*.

No es éste el momento para meterse en profundidad en ellas[6]. Simplemente quisiera destacar aquí sus aspectos más sobresalientes.

La idea del *currículum como proyecto formativo integrado* subyace a todo el planteamiento de la Reforma. Todo currículum trata de dar sentido y coherencia al itinerario formativo que recorren los sujetos a lo largo de su escolaridad. Se trata de superar una situación en la que la experiencia escolar viene dada por momentos educativos simplemente yuxtapuestos, cuando no opuestos entre sí. Frente a un modelo

curricular basado en una secuencia débil entre distintas áreas o disciplinas autónomas se postula un proceso en el cual se refuercen las estructuras de integración (una concatenación y continuidad entre los diversos niveles de desarrollo curricular, unos principios de actuación comunes a las diversas concreciones, unos proyectos curriculares capaces de integrar las actuaciones de profesores de diversas áreas, etc.).

La idea de la *identidad formativa del Centro Escolar* es otra aportación novedosa que la Reforma hace a la estructura curricular española anterior. Esa es también otra de las ideas clave de la teoría curricular que este libro defiende (de ahí la gran importancia otorgada al concepto de *programación)*. Hablar de identidad formativa de los Centros Escolares significa situarlos en un contexto de funcionamiento autónomo, tal como recoge la LOGSE (art. 2) como uno de los principios de actuación del Sistema Educativo Español. Y, por el contrario, se opone a una visión estandarizada y homegeneizadora de las prácticas educativas (donde todos tienen que hacer lo mismo y prácticamente de la misma manera).

Desde un punto de vista curricular, la idea de la identidad de los Centros se combina con la idea de unos desarrollos curriculares situacionales (esto es, basados en las necesidades y recursos que caracterizan las circunstancias particulares de cada Centro Escolar). Por eso adquiere especial relevancia, en estos modelos, el *análisis de la situación*[7] como punto de partida para resolver la dialéctica. *Programa-programación* (es decir, la dialéctica entre las decisiones tomadas a nivel general y externas al Centro y aquellas tomadas a partir de los datos disponibles sobre la situación del Centro).

Los *Proyectos de Centro* responden a esta necesidad de dotar de identidad formativa a los Centros Escolares. En ellos se recoge y hace público el *proyecto formativo* que cada comunidad educativa, en sus diversos niveles e instancias, pone en marcha.

En el contexto español, esta idea supone, además, introducir una nueva visión más dinámica y constituyente (más institucional) de los Centros Escolares. No se trata, simplemente, de lugares donde se imparte el currículum oficial, sino de instituciones que crean su currículum. Cierto es, que ese currículum propio no lo crean de la nada, puesto que hay un Programa oficial que es prescriptivo y que les obliga. Pero es igualmente cierto que, también por imperativo legal, los Centros son agentes de construcción de currículum: aportan al currículum todo el conjunto de decisiones que son precisas para que el currículum oficial acabe convirtiéndose en un proyecto formativo realista y adaptado a las necesidades y los recursos de la situación (es decir, capaz de responder a las necesidades del grupo de alumnos que se van a formar y de sacar el máximo partido a los recursos de todo tipo disponibles en el propio Centro y en el entorno).

Esta demanda que la Reforma hace a los Centros Escolares constituye no sólo una variación en el modelo de implementación curricular anterior sino un cambio de *cultura institucional*. Desde mi punto de vista esta es la «piedra angular» de toda la Reforma. Sólo en la medida en que esto se vaya consiguiendo será posible hablar de «proyectos formativos integrados». Será, sin duda, un camino largo y costoso, necesitado, probablemente, de un proceso de *aprendizaje institucional*:

En estos años de trabajo con equipos de profesores, me he encontrado con muchos Centros Escolares que se debatían entre la búsqueda autónoma del cambio y la incapacidad de ir avanzando poco más allá de los primeros pasos por falta de experiencia y por una fuerte acumulación de dificultades. No se sabe cómo hacer los Proyectos de Centro, cómo hacer para motivar a los más remisos a integrarse en un trabajo colectivo, cómo generar esa nueva *cultura institucional*, cómo contrarrestar las muchas decepciones que la propia Reforma ha ido provocando en estos años.

Buena parte de esa «angustia institucional» (al igual que sucede con la «angustia profesional» individual) acaba generando una necesidad imperiosa de recetas prácticas: que un experto diseñe el Proyecto Educativo de Centro (o adoptar alguno que se haya generado en otro Centro); que se obligue por decreto a todos los profesores a sumarse al proyecto aprobado; que se aé una guía con los pasos que se han de dar (o bien un esquema ya hecho) para configurar el Proyecto curricular, etc.

Sin embargo cualquier receta posible no es sino una contradicción con respecto al modelo curricular: si se trata de potenciar la autonomía del Centro Escolar y construir un currículum que suponga una adaptación del programa oficial a la medida de las necesidades y recursos de cada Centro, sería paradójico acabar asumiendo propuestas generadas fuera de ese contexto a cuyas características se desea responder.

No son posibles los cambios repentinos. Cuando se trata de instituciones, lo son aún menos. De ahí la importancia de plantear el desarrollo de la Reforma como una auténtico «*aprendizaje institucional*». Es claro que no se tiene claro cómo se hace un Proyecto de Centro, porque no se había hecho hasta la fecha. Se trata de iniciar un proceso de pequeños pasos que sirvan a la vez para ir respondiendo a las demandas del nuevo marco curricular y para que el conjunto de la institución (desde los equipos directivos y coordinadores hasta los profesores individuales) vayan habituándose al nuevo estilo de trabajo y haciéndose competentes en los procedimientos que implica.

El tercero de los ejes o ideas de fundamentación del currículum de la Reforma, se refiere al nuevo papel del *profesor como profesional activo en la construcción del currículum*. Se trata de otro principio sobre el que insistentemente se vuelve en prácticamente todos los capítulos de este libro.

Varios aspectos conviene destacar en esta idea para que no se quede en un mero *leitmotiv* progresista pero vacío de contenido.

EL PROFESOR COMO PROFESIONAL DEL CURRICULUM

El profesor como *profesional del currículum* implica ir más allá de lo que podría significar el referirnos a él en la acepción más habitual de «profesional de la enseñanza». Quiero con ello destacar la importancia de una perspectiva profesional que trasciende el trabajo sobre la materia o área en la que uno es especialista. El profesor no sólo enseña su materia (lo que reduce su trabajo a unos contenidos específicos y un aula) sino que desarrolla un currículum (es decir integra su trabajo en un proyecto formativo global del que él mismo es responsable como miembro de un equipo docente y de una institución).

También en este caso se trata de un cambio de *cultura profesional*. De la visión del profesor como profesional que conoce su materia y trabaja (casi siempre a solas o, como mucho, coordinado con otros profesores de su misma área o nivel) en clases aisladas (puede ser una o varias, pero el objeto de su intervención en la unidad clase) se pasa a una visión del profesor como miembro de un equipo de formadores, a cuyo proyecto conjunto aporta tanto sus propias competencias como especialista en un área como todos los recursos que como educador disponga.

Este salto de «mi/mis clases», «mis materias», etc., a «nuestro currículum», esto es,

al trabajo colectivo es un proceso que suele generar un impresionante cúmulo de resistencias. Tampoco en ello poseemos una experiencia previa suficiente, y por eso se precisará de un largo proceso de pequeños pasos de «aprendizaje cultural».

COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESOR

Esta visión del profesor como profesional del currículum exige un repertorio de competencias profesionales que van más allá de una mera actitud positiva hacia el cambio y al trabajo colectivo.

Es obvio que todo buen profesor ha de ser un buen conocedor de la materia que enseña. Eso está ya perfectamente asumido en los actuales modelos de formación inicial y permanente de profesores. Pero los conocimientos disciplinares no son suficientes para un correcto ejercicio profesional. Esto, en cambio, pese a parecer igualmente obvio a nivel de teoría curricular y resultar una condición fundamental para el buen pronóstico de la Reforma, encuentra grandes dificultades para ser operativizado en la práctica.

En síntesis, yo distinguiría tres grandes espacios competenciales, que complementados por el buen dominio de la disciplina o área, definirían el perfil profesional del profesor:

1. *La programación*. Con lo que esta función implica de dominio de conceptos y técnicas para:
   1. a-conocer en profundidad los *Programas oficiales*.
   l.b-realizar el *análisis de la situación**.
   1.c-establecer las *prioridades**.
   1.d-diseñar un *proyecto formativo**.
   l.e-diseñar la propia actuación en coherencia con lo establecido en el Programa (1.a), las previsiones adoptadas en el trabajo colectivo (l.b; l.c; l.d) y su propio estilo personal de entender la enseñanza.

2. La *orientación y guía* del aprendizaje de los alumnos.
   Entender el trabajo del profesor como «dar clase» resulta claramente insuficiente. Su trabajo básico es «guíar el aprendizaje de los alumnos».
   En esta tarea básica van a intervenir su capacidad para «presentar la información» de manera que resulte significativa para los alumnos: «supervisar la decodificación» que realizan de dicha información y la forma en que la integran en sus esquemas previos; «ofrecer actividades y experiencias» (más o menos guiadas según el momento del aprendizaje en que se sitúen) que cubran todo el espectro de los propósitos formativos planeados; «manejar recursos de evaluación y autoevaluación» de manera que los alumnos puedan conocer su situación; «establecer procesos de récuperación» cuando sean necesarios, etc.
   En cualquier caso, se trata de competencias que al formar parte de la cultura profesional vinculada al manejo de la propia asignatura y del trabajo en el aula, han

recibido un tratamiento más sistemático en los programas de formación de profesores.

De todas maneras, la insistencia que hace la Reforma en una respuesta constante a la diversidad de los alumnos, exige un reforzamiento de este ámbito de competencias de los profesores.

3. *La evaluación de procesos*.

   Los conocimientos sobre evaluación se han referido, casi siempre, a evaluación de los alumnos. Sin embargo, resulta fundamental este aspecto de la, evaluación puesto que aporta al trabajo profesional la posibilidad de introducir reajustes en la actuación.

   Con frecuencia se generan, tanto a nivel individual como colectivo, iniciativas de alto valor formativo, pero escasamente sistematizadas y, sobre todo, carentes de mecanismos de autorrevisión. En momentos donde se trata de «ir aprendiendo» a partir de la práctica (a la hora de poner en marcha Proyectos de Centro, de desarrollar materiales propios, de incorporarse a programas innovadores, de dar respuesta a necesidades individuales y del contexto, etc.) la necesidad de saber cómo evaluar una innovación, un proyecto curricular, un proceso instructivo, o a uno mismo resulta fundamental.

   La capacidad de evaluar procesos dota, además, al profesor de los mecanismos necesarios para ser realmente constructor de su trabajo y sentirse protagonista del mismo y de su mejora: sabiendo cómo evaluar el trabajo que hace tiene en sus manos los datos necesarios para saber cuáles son los puntos fuertes y débiles del mismo. Su propia responsabilidad profesional le llevará a iniciar los pasos necesarios para mejorarlo.

   Toda la literatura actual sobre el profesor como «*profesional reflexivo»* ha de entenderse, creo yo, en este sentido: no se trata sólo de hablar sobre lo que uno hace, sino de hablar con los datos en la mano (es decir, dominar las técnicas adecuadas para conocer cómo funcionan los procesos en los que uno está implicado).

Cabría añadir a este elenco de conocimientos y competencias una cierta «cultura general» sobre el currículum. No tanto del currículum como campo científico de conocimientos ya sistematizados (teorías y modelos curriculares, definiciones, autores, corrientes, etc.), sino de lo que el currículum supone como instrumento de racionalización del trabajo escolar. Hay aspectos del desarrollo curricular en los que estamos implicados los profesores que precisan de una reflexión que les dote de sentido. Así por ejemplo:

— una revisión del papel actual de la escuela (de las demandas sociales a las que ha de hacer frente, del papel que puede jugar en el desarrollo de los sujetos y los grupos, etc.);
— el análisis del modelo educativo que se está siguiendo en el Centro Escolar en el que

trabajamos y/o el que nosotros mismos desarrollamos. En concreto, de la derivaciones del «currículum oculto» de nuestro trabajo;

— la dinámica institucional que caracteriza nuestro Centro Escolar, cómo están distribuidos en él los mecanismos de poder y de relación, y de qué manera unos y otros condicionan el desarrollo de un programa formativo integrado;
— la situación cultural del entorno y la forma en que desde nuestro Centro Escolar podemos colaborar en su desarrollo.

En definitiva, pues, estos tres ejes constituyen puntos básicos del nuevo enfoque curricular en el que se sitúa la Reforma. Los tres están, a la vez, ampliamente desarrollados en este libro sobre currículum. Pueden servir de puentes conceptuales para saltar de los documentos de la Reforma al libro y del libro a los documentos de la Reforma.

En cualquier caso, espero que sirvan para entender mejor los distintos capítulos que constituyen este trabajo y para resaltar su coherencia con respecto a la orientación que la Reforma pretende dar a la mejora de la enseñanza.

A modo de conclusión: CURRICULUM Y REFORMA

Este libro fue escrito antes de la Reforma. Sin embargo, lo que en él se explica y defiende, salvo alguna cuestión de terminología, coincide plenamente con el enfoque que desde la Reforma se ha pretendido a la actividad formativa que se desarrolla en las escuelas.

En cualquier caso, espero haber transmitido a los miles de personas que han entrado en contacto con él la misma ilusión que a mí me anima por ir mejorando, poco a poco, lo que sabemos de la escuela y el trabajo que en ella realizamos. Es mi pequeña aportación a cuantos han participado y participan en el proceso de cambio de la escuela española.

Estoy convencido de que en ese camino hacia una nueva escuela, *el currículum* es un instrumento necesario y efectivo. Su aparición como término estrella en el firmamento conceptual de la educación no es algo baladí. No se trata sólo de que, cada 5 minutos, mencionemos el currículum para justificar nuestro «estar al día». Se trata de que estemos lo suficientemente metidos en sus postulados, en la temática que aborda y los debates generados en su seno, etc. como para que se convierta en nuestro territorio profesional, en ese algo que nos une profesionalmente a los profesores más allá de la especialidad específica que cada uno posee (por eso decía que los profesores somos los *profesionales del currículum)*.

Hace unos años, en 1982, se reunía en Oxford la Asociación Inglesa para el estudio del Currículum. Pretendían hacer una revisión de las dos décadas de trabajos en torno al currículum (lo que en su nomenclatura se conoce como el «movimiento curricular»). Los trabajos de esa reunión los recogieron Galton y Moon en una obra especialmente interesante: *Changing schools… changing curriculum*[8]. En ella diversos profesores y

supervisores van haciendo balance del trabajo realizado y planteando nuevas propuestas en torno a la forma en que los nuevos curricula pueden hacer cambiar realmente las escuelas.

En el capítulo final de dicha obra Stenhouse[9] hace un recorrido por los veinte años de trabajo curricular en las escuelas inglesas: «El legado del movimiento curricular». Hay dos cosas especialmente interesantes en ese trabajo de Stenhouse que pueden ayudarnos a aclarar tanto qué es el currículum (planteado a nivel de reforma educativa) como qué se puede esperar de él en nuestro propio contexto de Reforma.

Partiendo de la situación de que partían, ¿qué les aportó a ellos el movimiento curricular? Stenhouse lo ha resumido en 6 puntos que pueden servirnos, también a nosotros, para centrar las expectativas con respecto a la relación currículum-Reforma (a continuación de cada punto haré un pequeño comentario sobre su aplicación a nuestro caso.

Los 6 puntos del legado a la escuela inglesa, que Stenhouse (1986, pág. 371) atribuye al movimiento curricular son los siguientes:

1. *La idea del currículum como algo problemático.*

   Ciertamente la cuestión principal es que la *tarea de enseñar* emerja, para nosotros los profesores, como *algo problemático*, algo que nos plantea problemas prácticos a diario, algo sobre lo que merece la pena hablar, discutir, etc.

   Es algo muy distinto a cuando uno simplemente hace lo que está «previsto» que haga (lo que manda el Programa, lo que viene en el libro de texto, lo que suele hacerse o hacen otros, lo que siempre hicimos…). El eje vertebrador de este punto es la *reflexión*. La reflexión sobre lo que uno hace, sobre los contenidos que enseña, sobre los resultados que obtiene, sobre los problemas que no es capaz de afrontar a solas, sobre las necesidades que ha de encarar, etc.

   Incluso aunque después no se sepa dar una respuesta adecuada a los problemas, lo importante es que las cuestiones referidas a la enseñanza vayan apareciendo como «problemas» respecto a los cuales merece la pena pensar.

2. *La idea de que esta problemática puede ser el centro de un discurso colegial que refuerce a los profesores en relación con las personas ajenas a la escuela.*

   El hecho de afrontar la enseñanza como un espacio problemático irá, poco a poco, dando identidad y ampliando el espacio profesional propio de los profesores.

   Hasta ahora se diría que casi carecemos de un espacio profesional común (unos temas, un lenguaje, unos instrumentos de actuación, una especie de código profesional). Un profesor de química tiene más en común con un químico de una empresa que con el profesor de sociales: sus preocupaciones profesionales están más en el mundo de la disciplina y sus problemas que en el de la enseñanza y sus problemas. No existe una terminología común que emplear para referirse a la enseñanza y los fenómenos implicados en ella (a veces, plantear temas pedagógicos generales o de técnicas didácticas específicas es como hablar de espacios o entes

extraños). La temática curricular puede realmente desempeñar esta función de definir ese espacio común (conceptual, lingüístico y práctico) en el que todos cuantos nos dedicamos a la enseñanza estamos situados, conocemos y compartimos.

3. *Una tradición de investigación en el aula en términos de una crítica basada en el análisis del proceso del aula centrándose en la lógica de la enseñanza, cosa que ya existía, pero que se vio reforzada en gran medida por el movimiento curricular*.

   Otra de las cuestiones básicas de cualquier cambio educativo abierto es que no hay recetas para llevarlo a cabo. Cualquier proposición es algo a comprobar, a investigar en la propia aula. Cada profesor va teniendo así un conocimiento iluminativo de su propia práctica profesional y la de los demás. La idea del currículum que merece la pena desarrollar es aquella en la que el profesor va adquiriendo un progresivo protagonismo sobre su propia actuación. Es decir, se espera de él que vaya tomando «decisiones curriculares» (sobre qué enseñar, cómo enseñar, que recursos utilizar, cómo organizar el trabajo de los alumnos, cómo evaluar, etc.). No tendremos nunca la seguridad plena de haber adoptado la decisión más correcta, pero podemos asumir la responsabilidad de ir comprobando las decisiones que tomamos: ése es el papel que desempeña la evaluación de la propia práctica.

4. *Una estructuración de la dicotomía gerencialismo/actuación centrada en el profesor que se ha agudizado y ha concentrado su atención en los problemas de centralización de la prescripción curricular y el desarrollo basado en la escuela del currículum y la enseñanza*.

   Los planteamientos curriculares que conlleva la Reforma desbordan, ciertamente, el ámbito del aula individual de cada profesor. Al igual que en Inglaterra, irá apareciendo aquí, sin duda, la dicotomía entre regulación externa vs. autonomía interna en el propio modelo curricular. Un modelo muy centralizado como el actual es poco susceptible de propiciar una reforma real de la enseñanza. Una excesiva regulación estatal o autonómica de los componentes curriculares es poco probable que traiga como consecuencia una mayor profesionalización de los profesores, una mayor reflexión e investigación sobre lo que hacen. El desarrollo de un sistema mixto (con un marco de mínimos curriculares que se habrán de completar a nivel de cada Centro Escolar y de cada aula) resulta muy estimulante pero será, sin duda, un proceso no exento de tensiones en la dialéctica imposiciones externas-decisiones internas.

5. *La respuesta de la evaluación basada en la escuela a la presión hacia la responsabilidad*

   El movimiento curricular hizo que, en Inglaterra, perdieran el predominio, en lo que se refiere a la evaluación de programas, los modelos más puramente basados en

el control, en la contabilización, desde fuera, de la eficacia de los métodos y/o la rentabilidad de las inversiones. A esa línea de evaluación propiciada desde la administración educativa se contrapuso, por la presión del movimiento curricular, otro tipo de modelos de evaluación más centrados en lo característico de cada Centro, en los informes emitidos por los propios protagonistas del programa a evaluar.

Entre nosotros ni la evaluación externa ni la interna han tenido mucha tradición. Ambas habrán de ir tomando carta de naturaleza al socaire de los nuevos aires curriculares, acostumbrándonos todos a que la enseñanza es un proceso social del que se derivan fuertes consecuencias y que, por tanto, ha de evaluarse. Pero una evaluación no solamente dirigida al control de la rentabilidad y la comparación sino a la mejora de los procesos evaluados.

6. *Una tradición de estudios sobre el currículum dentro de la preparación académica de profesionales de la educación*

Finalmente, reconocer la temática curricular como ese espacio propio de intervención profesional por parte de los profesores, ha de traer consigo que forme también parte de la formación que los profesores reciben. El desprestigio que entre bastantes profesionales de la enseñanza tienen los conocimientos pedagógicos guarda relación con ese «no problematizar» el trabajo que uno realiza («dejarse de cuentos… yo voy a clase y explico el tema que toca a mis alumnos. No necesito plantearme más problemas…»). La formación pedagógica, psicológica, sociológica, etc., de nuestro profesorado es claramente insuficiente. Lo son también los mecanismos actuales para ofrecerles esa formación (la actual formación «profesionalizadora» de los profesores de secundaria a través del C.A.P. es paradigmática al respecto). Parece claro, hoy día, a nivel internacional, que no se puede plantear ninguna reforma que no incorpore en su planificación previsiones claras sobre la formación del profesorado.

Parece que la idea del currículum, el hecho de reflexionar sobre lo que se enseña y cómo se hace, el tomar decisiones a nivel de Centro y de aula, el someter a investigación y evaluación la propia acción, etc., por un lado, plantea a los profesores una clara exigencia de mayor formación curricular, y, por otro, constituye todo ello el material adecuado para llevar a cabo esa formación (es decir, no se trata de recibir «la teoría de…» sino de llegar a la teoría a través de los problemas que a uno le va planteando la propia práctica en que está metido).

Me parece importante tener un poco en perspectiva esta revisión de Stenhouse a la hora de planteamos aquí el tema del currículum como concepto dinamizador de la Reforma. Todos los puntos que Stenhouse señala merecen una especial consideración como marco de referencia o líneas de dirección del trabajo curricular entre nosotros. De esta manera, la literatura sobre el currículum redundará en una mejora de la enseñanza. Eso espero.

Santiago de Compostela 27 de agosto de 1991
Miguel Á. ZABALZA BERAZA

---

[1] COLL, C.: «Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares». *Cuadernos de Pedagogía*, n.° 189 (marzo 1989) págs. 8-14. Coll recoge los argumentos señalados de KIRK, G.: *El currículum Básico*. Paidós, Barcelona, 1990.

[2] Estamos preparando una publicación con un desarrollo más amplio del tema.

[3] De ahí que en mi opinión, una de las competencias fundamentales de los profesores haya de ser la de saber hacer «análisis de la situación» (con todo lo que ello supone de «evaluación de necesidades y recursos»).

[4] Se me ha dicho, en alguna ocasión, que la denominación *Programa* resulta confusa porque entre nosotros programa significó siempre «listado de temas». Es obvio que aquí la idea de Programa no tiene nada que ver con esa visión reductiva. En el cap. 1 de este libro se desarrolla ampliamente el concepto.

[7] A esta fase del desarrollo curricular se dedican los capítulos 5, 6 y 7 de este libro.

[*] Son tareas colectivas, no de cada profesor individual. Resulta importante insistir en ellas porque se trata de conocimientos y habilidades no habituales en el desempeño profesional de los profesores.

[8] GALTON, M. y MOON, B.: *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Martínez Roca, Barcelona, 1986.

[9] STENHOUSE, L.: «El legado del movimiento curricular», en GALTON, M. y MOON, B.: *Ibid*.págs. 363-372.

INTRODUCCIÓN

Este quiere ser un libro sencillo y útil al profesorado. Pretendemos plantear en él algunas de las cuestiones que hoy en día forman parte del debate técnico-educativo en torno a qué es la escuela, qué tiene que hacer el profesor en ella y cómo se puede hacer todo ello.

Hemos de recordar que lo educativo constituye hoy día uno de los espacios de reflexión, análisis, confrontación y toma de posturas más vivas y concurridas de nuestro panorama social. Se diría que las fuerzas políticas, los movimientos sociales, las instituciones, los propios ciudadanos individuales ven en la educación un «poder», una «capacidad de influencia» que no puede quedarse a su propio aire, que conviene controlar y adecuar a lo que cada uno desea que sea su función social, su orientación.

No es éste ciertamente el único ámbito de intervención social especializada en que esto sucede, aunque sí sea aquél en que sucede con más fuerza. Podría pensarse que aquella época de la «delegación plena» en instituciones especializadas de determinadas «funciones sociales» o bien ha acabado o bien estamos en camino de que esto suceda. Felizmente, habría que añadir. La medicina, la defensa militar, la acción-política, la seguridad ciudadana, etc. son ejemplos de esa dinámica creada en otros tiempos según la cual los individuos y los grupos sociales encomendaban (hasta podría decirse que «abandonaban» en sus manos) a grupos o instituciones especializadas el ejercicio autónomo (prácticamente sin control, puesto que se partía de la conciencia de que ellos eran los que sabían de ello, los que sabrían cómo desempeñar esa función y que se las arreglarían para resolver los problemas que fueran surgiendo) de ciertas funciones relevantes para el desarrollo individual y comunitario.

Pienso, quizá mejor intuyo, que esa dejación de funciones está cambiando realmente de signo. No porque lleven camino de prevalecer ciertas consignas desinstitucionalizadoras que pregonaron el volver a una medicina natural, el desescolarizar a los niños para que se educaran en la vida, la ruptura de cárceles o la disolución de los ejércitos. Es decir que la dinámica social actual, según yo la veo, no avanza hacia la negación de que todas esas funciones sean «intervenciones especializadas». No se niega eso, antes bien, creo que cada día cunde más la impresión de que son realmente asuntos complejos, cada vez más complejos, de los que no puede encargarse la colectividad como tal sino que se requieren especialistas y técnicos cada vez mejor formados y con mejores medios. Es decir persiste la necesidad percibida de que las funciones especializadas del desarrollo social han de ser ejercidas por personal especializado, cada vez más especializado. Y esto en medicina, educación, acción policial, judicial e incluso el propio desarrollo comunitario en cuanto tal.

Pero ha cambiado la actitud con la cual se encomienda a los especialistas el ejercicio

de esas funciones diferenciadas. Se puede llevar a juicio a un médico por imprudencia o falta de atención; se puede condenar a un policía que no ejerce bien su función o a un militar que es vencido. Antes eso era impensable. No sólo por falta de instrumentos legales para ejecutar la reclamación sino sobre todo por la actitud de «abandono y confianza ciega» en el especialista.

Ya lo he dicho, pero he de insistir en que, felizmente, esa nueva conciencia social del propio papel, de los propios derechos, de las propias responsabilidades está tomando carta de naturaleza ciudadana. Y sólo lamento que eso no sea aún demasiado frecuente en educación. Eso de que todos somos partícipes y responsables de la educación de nuestros hijos; de que en cuanto padres y ciudadanos tenemos mucho que decir con respecto a cómo ha de ser esa educación; de que en cuanto participantes en la llamada «comunidad educativa» podemos y debemos exigir que la educación sea de calidad, etc., todo eso pertenece aún más al ámbito de la retórica social, de las plataformas políticas, que a la dinámica real de los casos. Hay muchos, muchos padres que no pasan nunca por el colegio para hablar con los profesores sobre la marcha escolar de sus hijos. Hay otros, menos, que van a enterarse «con humildad», temerosos; simplemente a escuchar. Sólo unos pocos piden participar en la toma de decisiones respecto a enfoques educativos y/o estilos de enseñanza. Casi ninguno (por eso las excepciones llaman tanto la atención y acaparan las páginas de la prensa) se atreve a exigir cuentas a los profesores que hayan podido ser incompetentes. Y aun en esos casos aparece como «socialmente» más grave dar una bofetada a un chico, hablarle de sexualidad o del aborto, profesar unas u otras ideas religiosas o políticas, etc. que ser «ineficaz» como profesor, que llevarle a odiar las matemáticas o el lenguaje u otra área disciplinar cualquiera, que cultivar en él el temor o crearle una mentalidad poco abierta e investigadora, o dejarle en una penuria tal de técnicas de aprendizaje y de estudio que se vea abocado a permanentes dificultades en los cursos siguientes.

Hoy por hoy, en España al menos, los profesores no tenemos que dar cuenta a nadie de nuestro trabajo. Teóricamente existe un Cuerpo de Inspección que entre otras debería cumplir esa función de supervisión, pero que de hecho, que yo sepa, no la ejerce. Y además me da la impresión de que tampoco aceptaríamos de buen grado abrir nuestras clases ya no digo a la «inspección» exterior, sino incluso a la simple visión de otros, de nuestros colegas, etc. Dar clase es casi un acto íntimo. Alguno ha dicho que el dar clase es tan sólo comparable en intimidad y ocultamiento al acto sexual. Como en él, uno, profesor-amante no se siente nunca del todo seguro de dar una buena talla, de estar a la altura de las circunstancias y de las expectativas de los que le están viendo, y por otro lado uno queda demasiado «desnudo» a la vista de los demás y eso da cierta vergüenza, hay un sentido del pudor que actúa. En definitiva nos gusta mucho más dar la clase sin testigos que con ellos, no solemos hablar de cómo damos nuestras clases, porque nos pueden decir que no se hace así; y tampoco nos atrevemos nosotros a decirle nada a algún colega cuando sabemos o se va corriendo por ahí que sus clases no funcionan del todo bien, porque sus clases son suyas, le pertenecen y decirle algo sería meternos en su «intimidad».

Dicen que el cuerpo de profesores, que la enseñanza en cuanto espacio profesional es uno de los más vulnerables a desequilibrios psíquicos. Hay compañías de seguros europeas que cuentan con sanatorios especializados en profesionales de la docencia. Cierto que hay muchas variables que se cruzan en ello, pero seguro que no es la menos importante la suma de la inseguridad con esa especie de clandestinidad en que habitualmente ejercemos nuestro trabajo. Debería encantarnos que nos vieran, tener gente en clase que nos ayude, comentar con los colegas nuestras dudas e inseguridades, saber que enseñar, al igual que otras muchas profesiones —sobre todo aquellas con una fuerte mezcla de arte, técnica e improvisación—, es un aprendizaje continuo para el profesor. Uno nunca lo hace todo lo bien que podría hacerse. Siempre irá aprendiendo tácticas y técnicas nuevas. Todo profesor es «imperfecto», en el sentido más original de ese término, en cuanto «inacabado», y en «proceso de perfeccionamiento ».

Pero ¿a qué viene todo esto como introducción al libro? Me explicaré. A lo largo de las páginas que siguen vamos a tratar de reflexionar, con quien tenga la paciencia de seguirnos, sobre la mayor parte de las actuaciones que tiene que desarrollar un profesor en clase. Queremos dar una panorámica de cómo entendemos nosotros que podría ser un estilo de trabajo serio y fundamentado en el ámbito del aula.

Partimos de un supuesto inicial referido a qué es el profesor y qué debe hacer dentro del aula. En tal sentido entendemos la figura del profesor, el ser docente como un compromiso con lo educativo y con la técnica didáctica. Ni lo uno ni lo otro por separado garantizan la presencia de un buen docente. Ambas cosas son necesarias para ello: saber qué se está haciendo, por qué y para qué (o sea tener claras las ideas con respecto a qué es educar, qué sentido tiene la escuela y cuál es su función en nuestras coordenadas sociales, qué le va a aportar a cada sujeto en su desarrollo, etc.: lo que podríamos denominar el discurso pedagógico de la actividad docente) pero también y en igual medida poseer recursos técnicos, conocimientos y habilidades que nos permitan desempeñar nuestra tarea profesional de la manera más eficaz posible.

Las dos dimensiones de este planteamiento irán apareciendo constantemente a lo largo de nuestro trabajo, entremezclándose, dándose mutuamente sentido, complementándose y, puesto que su acoplamiento es muy fluido y circunstancial a la vez, dejando permanentemente amplios espacios de indefinición en los cuales es cada profesor quien, desde sus propios planteamientos y a la vista de la situación, debe tomar sus propias decisiones. Es decir, no hemos tratado de hacer un libro de «recetas didácticas», más que nada porque no creemos en ellas y porque, como se irá viendo, defenderemos un estilo de hacer escuela reflexivo, fundamentado y muy próximo y condicionado por la situación socio-ambiental en que esté encuadrada.

Cada clase es un microuniverso diferenciado. Cada profesor un técnico en el manejo educativo de la dinámica de esa clase. Técnico, no en el sentido de saberse la receta y aplicarla a ciegas. Muy al contrario. Por eso se habla tanto de los modelos «cibernéticos» de enseñanza. El *Kibernetes* griego era el piloto que guiaba el barco, que, por tanto, tenía como misión el ir adecuando la dirección, la velocidad, las condiciones del avance a las

circunstancias de cada situación del mar, viento, pasaje, etc. Cibernético es un misil que va adecuando su dirección en función del movimiento del blanco al que va dirigido. Por eso toda enseñanza es cibernética y no es un logaritmo fijo de acciones en una secuencia rígida. Lo cual no quita, más bien lo exige, que sean precisos amplios conocimientos para poder desarrollar adecuadamente esa acomodación necesaria del proceso a los condicionamientos que van surgiendo sobre la marcha.

Pero el hecho de que cada situación sea única, no significa que lo sea en todos sus componentes y que por tanto no pueda haber técnicas y tácticas transferibles de una situación a otra. En este sentido el profesor es como una especie de «canteiro». Cada piedra posee sus propias características, sus vetas, su grosor, sus capas, sus diferencias singulares. Cada tipo de piedra exige un tratamiento distinto. Eso es cierto pero no en sentido absoluto. Sí que podríamos hablar de un «estilo general de trabajar la piedra», muy diferente por cierto del de trabajar la madera, o el barro, o el hierro. Dentro de ese estilo entran aspectos como el conocimiento de la naturaleza de la piedra, de sus tipos, de las técnicas para trabajarla, del manejo de los instrumentos profesionales, de los procesos a seguir y de la secuencia en que cada cosa ha de ser hecha, etc., etc. Pues igual que para trabajar bien la piedra es muy aconsejable pasarse por la «Escola de Canteiros» de Poio antes de montar cada uno su propio taller artesano, para hacer una buena enseñanza no es menos importante proveerse de aquellas líneas generales de actuación que nos permitan después ser capaces de afrontar situaciones concretas e idiosincrásicas de enseñanza conjugando en nuestra docencia ese «estilo general de hacer didáctica» y esas formas concretas de actuación adecuadas a las condiciones específicas de la escuela y curso que se nos encargue.

Esta es la cuestión fundamental de la enseñanza, saber integrar lo que ésta tiene de conocimiento, de habilidades, de disposiciones personales e incluso de arte.

1. CURRICULUM, PROGRAMA Y PROGRAMACIÓN

Sin duda alguna nos encontramos en la época de las grandes palabras. De las *palabras-leitmotiv* capaces de concitar en torno suyo toda una constelación de referencias conceptuales y prácticas, de atribuciones de conservadurismo o progresismo, de adscripciones a unos colectivos de científicos u otros. En el campo de la educación actual una de esas palabras-mito es la de currículum. Quien sepa de qué va, quien sepa utilizarla en sus escritos o explicaciones podrá decirse moderno, actualizado; a quien ande todavía en los viejos términos de didáctica, planificación, programación se le hace ver enseguida que necesita con urgencia un reciclaje profesional.

Hace tan sólo unos meses hemos sido testigos del revuelo producido por el nuevo tipo de «primer ejercicio» de las oposiciones a la enseñanza. Los opositores habrán de realizar, se decía, un «proyecto curricular» en función de determinados supuestos que se les darán. «¿Proyecto qué?» se preguntaron muchos: «¿qué es eso?, ¿cómo se hace?, ¿entran o no entran los objetivos operativos?, ¿la justificación se hace al principio o al final?, ¿dónde meto los métodos?, ¿es mejor globalizar o no?». Miles de preguntas cargadas de ansiedad y otras tantas respuestas precipitadas casi siempre y que casi nunca aclaraban demasiado.

Ahora, con un poco más de tranquilidad, voy a tener la osadía de ofrecer mi propio punto de vista al respecto. Tratando de desdramatizar y de quedarme con lo que de esas grandes palabras puede constituir un eje de renovación de la escuela, de mejora en lo que a la calidad educativa y técnica de la enseñanza se refiere.

Así pues *currículum, Programa* y *programación* son tres términos claves, en torno a los cuales se puede ir construyendo una nueva escuela básica. Más allá, por tanto, del prurito de estar al día, de utilizar los términos más llamativos de la jerga especializada, yo creo que hoy por hoy resulta imprescindible que el profesorado se «curricularice», haga y piense su trabajo en términos de currículum porque eso le va a aportar una nueva perspectiva, un nuevo sentido a lo que él hace en el aula.

Hace unos días escuché una anécdota de Chesterton que viene muy al caso. Contaba el orador que, en uno de sus viajes, Chesterton visitó un lugar en que se estaba trabajando en una construcción, aún iniciándose. Se acercó a uno de los operarios y le preguntó qué hacía. El le respondió que estaba picando una piedra para dejarla cuadrada y lisa. Se acercó luego a otro que respondió a su pregunta señalando que él preparaba unos postes para soportar una pared. Y así cada uno a los que fue interrogando le fue diciendo cuál era su trabajo. Cuando repitió la misma pregunta a otro obrero éste le dijo que estaba haciendo una catedral. No sé cuál habría sido la moraleja de Chesterton, pero seguro que resulta evidente cuál quiero sacar yo. Este último obrero tenía una mentalidad «curricular» (permítaseme la traspolación de un término por ahora sólo perteneciente al campo educativo). Podríamos decir, aun a riesgo de simplificar, que sus compañeros de trabajo tenían una mentalidad «técnica» en su sentido más próximo a rutinario, puntual y específico.

De haberse pasado Chesterton por una escuela, ¿qué hubiera sucedido? «Estoy haciéndoles un dictado», diría un profesor, otro diría que «enseñándoles a dividir», otro que «haciendo psicomotricidad». ¿Habría

alguno que definiera su trabajo en términos del proyecto global en el que estaba incluida esa actividad concreta, esa pequeña aportación suya que no es sino una «porción» del conjunto?

Esta es la idea de currículum que trataré de reflejar aquí. El *currículum* es el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que se considera importante trabajar en la escuela año tras año. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones.

Por eso es tan importante la idea de currículum desde el punto de vista práctico. Hay una gran diferencia entre un profesor que actúa en clase sabiendo por qué hace todo aquello, a qué está contribyendo con ello de cara al desarrollo global del alumno, de cara a su progreso en el conjunto de las materias, etc., y otro que simplemente da su asignatura.

Como puede comprenderse esto cambia la perspectiva desde la que el profesor puede analizar su trabajo. Hasta ahora esa visión global era sólo exigible a los técnicos de la Administración que diseñaban el Plan de Estudios (me refiero a que ellos deberían ciertamente saber por qué introducir unas materias en un curso y otras no, por qué unas en un curso y otras en otro, por qué unos temas en la asignatura y no otros, etc., etc.). La idea de currículum se refirió durante muchos años a ese conocimiento global, como en un plano de lo que era o debía ser un determinado Plan de Estudios. Quienes trabajaban en el «currículum» eran como los arquitectos de la estructura de la enseñanza. Los profesores eran quienes llevaban a cabo sus previsiones, los «peones» de esa obra. A cada uno se le encomendaba su «porción» y en el mejor de los casos se le especializaba para que la desempeñara con calidad y eficacia. Y nada más. Las previsiones a más largo plazo, las referencias a contextos más allá de la propia asignatura o curso no formaban parte de la «misión» encomendada a cada profesor e incluso de las encomendadas al equipo de profesores como tal.

Wulf y Schave[1] señalan justamente que el profesorado tiene práctica como *consumidor* de currículum, pero no como diseñador. Por lo general se acomoda a los materiales ya elaborados (textos, guías, material impreso, etc.) y a sus sugerencias más que lanzarse a la tarea de construir materiales nuevos o de acomodar los existentes a las necesidades reales de la situación en que han de desarrollar la enseñanza. Esto es, hoy por hoy no están habituados a elaborar diseños curriculares, o «proyectos curriculares» como se exigía en la convocatoria de las oposiciones.

Y aquí es donde entramos en la consideración de los otros dos términos mencionados: *Programa y programación*.

Por *Programa* podemos entender el documento oficial de carácter nacional o autonómico en el que se indican el conjunto de contenidos, objetivos, etc. a desarrollar en un determinado nivel. Así tenemos por ejemplo los Programas Renovados o las disposiciones prescriptivas que a nivel de cada comunidad autónoma han ido emitiendo las correspondientes administraciones para sus respectivos territorios. Así el Programa es el conjunto de prescripciones oficiales respecto a la enseñanza emanadas del Poder

central.

En cambio hablamos de *programación* para referirnos al proyecto educativo-didáctico específico desarrollado por los profesores para un grupo de alumnos concreto, en una situación concreta y para una o varias disciplinas.

Programa y programación son planteamientos no excluyentes. En el desarrollo de la actividad docente cada uno de ellos ha de cumplir una función que le es propia, y entrambos se complementan y cierran el círculo de lo que constituye el «proyecto curricular» a desarrollar en el aula.

Programa

Comencemos por hacer una serie de anotaciones sobre el *Programa*. Constituye el punto de referencia inicial para cualquier profesor que quiera reflexionar sobre lo que debe ser su trabajo. El Programa refleja el marco general común a que ha de acomodarse la enseñanza (por eso se dice que una de sus características es la prescripción, el carácter normativo y obligatorio de sus previsiones).

Ni siempre ni en todas partes existe esta exigencia generalizada para toda la nación. En concreto la tradición educativa anglosajona ha potenciado sobre todo los currícula autónomos y diferenciados. Las autoridades centrales no legislan a nivel de Programas. El predominio de la programación sobre el Programa es claro en ese contexto.

Pero eso no es lo habitual en el contexto europeo. En países como el nuestro con tan escasa tradición planificadora a nivel de los docentes y con tantas diferencias a nivel de disponibilidades educativas, creo personalmente que no sería conveniente prescindir del Programa como marco general de referencia. A él me referiré en las próximas líneas.

El Programa recoge lo que en cada momento cultural y social es definido como los conocimientos, habilidades, valores y experiencias comunes y compartidas por un pueblo. Y, dado que se plantea en términos prescriptivos, podemos referirnos a él como el conjunto de experiencias de aprendizaje por las que han de pasar todos los niños de un sistema escolar.

A veces los Programas se plantean en términos meramente orientativos. En España hemos tenido esa experiencia en aquellas orientaciones emanadas a raíz de la Ley General de Educación de 1970. Pero no dio resultado, precisamente por ese carácter meramente orientativo u opcional, según algunos analistas.

En definitiva el Programa recoge los mínimos comunes a toda una sociedad, lo que constituye la «estructura común de una cultura» y las previsiones generales respecto a las necesidades de formación y respecto al desarrollo cultural y técnico de esa misma sociedad. Como han señalado Reynolds y Skilbeck[2] el objetivo peculiar de un Programa nacional es construir el sentido de una comunidad desarrollando un sentido común de los valores a través del desarrollo de unas experiencias escolares adecuadas y comunes a todos.

Cuanto más amplia y representativa a nivel social es la composición de las comisiones que elaboran esos Programas tanto más reflejarán éstos esa idea de «comunidad» y «consenso» que deben reflejar. En cualquier caso, podríamos señalar que su funcionalidad (su capacidad para generar una dinámica educativa realmente efectiva y optimizadora del sistema educativo) está vinculada a determinadas condiciones:

1. Su virtualidad para integrar lo antiguo y conocido con lo nuevo. Por lo general el profesorado acepta difícilmente cambios bruscos en planteamientos y contenidos de enseñanza. Cada nueva propuesta conviene, a nivel pragmático, asentarla o hacerla partir de las formas anteriores bien conocidas por los docentes.
2. Ser capaz de generar una fuerte dinámica de contraste y diferenciación didáctica, es decir no solamente hacer prevalecer una situación de acatamiento, de aceptación pasiva de las disposiciones del Programa, sino potenciar, estimular, el que escuelas y profesores sobrepasen las propias disposiciones mínimas. Esto es, que pese a plantearse en términos prescriptivos, por lo menos en cuanto exigencias mínimas, se dé suficiente espacio de proposiciones y sugerencias de cara a la programación por parte de los profesores.
3. Ir consolidando unas formas de hacer las cosas y de revisar los resultados obtenidos que suponga aspectos como el trabajo en grupo por los profesores, la implicación de todos los componentes de la comunidad educativa en su desarrollo, etc.
4. Habérsele dado una publicidad suficiente de manera que todos los profesores conozcan perfectamente no sólo las disposiciones en sí mismas (lo que hay que enseñar, los horarios, los aspectos formales, etc.), sino también los elementos más importantes de su fundamentación doctrinal y de su oportunidad en esa sociedad, al igual que el propósito general que da sentido al Programa.

CARACTERÍSTICAS FORMALES

A nivel de lenguaje

1. Estar expresado en términos claros y comprensibles no solamente para un auditorio especializado sino incluso a nivel de gran público.
2. Dejar claro qué dentro de él es normativo, qué mínimo, qué orientativo, etc.

A nivel de las indicaciones

1. Que estén referidas al máximo nivel alcanzable en el ámbito del acuerdo sociológico y cultural (esto es ser lo más consensuadas posible).
2. A nivel de conocimientos (contenidos culturales y normas profesionales) que se

haya realizado una selección cuidadosamente sopesada sobre la base del criterio de esencialidad.

Por lo que se refiere a los destinatarios:

1. Presentarse con caracteres de legibilidad, descifrabilidad y practicabilidad, esto es que constituya una ayuda al trabajo directo en clase y no una complicación añadida.

FUNCIONES

Pues bien, qué funciones, qué sentido tiene el Programa con respecto al desarrollo curricular en acto, es decir, con respecto al empeño cotidiano en el quehacer educativo-didáctico dentro de una escuela. Scurati[3] en un interesante trabajo identifica las siguientes, organizándolas en función de los destinatarios-beneficiarios de las mismas.

Funciones referidas a los profesores:

1. Función de *control*. El Programa ayuda al profesor a verificar si las adquisiciones de los alumnos al final del período escolar satisfacen al menos los requisitos mínimos exigidos.
2. Función de *comparación*. El Programa tranquiliza al enseñante de cara a comparar lo que él ha desarrollado y conseguido en su clase con relación a lo desarrollado y conseguido en otras clases.
3. Función de *protección*. El Programa suministra al enseñante garantías respecto a las exigencias que pudieran sobrepasar lo que el propio Programa exige, vengan del nivel administrativo que sea.
4. Función de *contrato*. El Programa concreta y hace efectivo el compromiso de trabajo del profesor, definiendo lo que le es exigido oficialmente.
5. Función de *profesionalización*. El Programa a través de las exigencias temáticas y metodológicas que plantea influye de manera clara (debería hacerlo cuando menos) en el sentido a dar a la formación del profesorado que lo habrá de llevar a cabo, tanto en lo que se refiere a la formación inicial, como a la selección, y a la formación en servicio (reciclaje).

Funciones referidas a los padres

Pensemos a este respecto, y éste será uno de los ejes que vamos a defender en este libro, que los padres pueden, deben y es conveniente que participen en la planificación, gestión y control democrático de la dinámica escolar. Desde esta perspectiva también

para ellos el Programa presenta una serie importante de virtualidades. Scurati las resume en las siguientes:

1. Función de *información*. En cuanto documento oficial básico constituye el punto de referencia obligado para definir las propias expectativas y/o para contrastarlas con las de la Administración y los propios profesores.
2. Función de *facilitación de la colaboración*. el Programa evita los malentendidos con respecto al sentido y función de la escuela. Y por otro lado puede dar pie a áreas de desarrollo y maduración de los alumnos en que se haga casi imprescindible la colaboración de la familia y del colectivo de padres (educación ética o religiosa o sexual, etc.).

Funciones referidas a los alumnos

En un apartado anterior recogía una anécdota de Chesterton para señalar la importancia que desde mi perspectiva posee el que los profesores tengan una visión más allá de su propia materia o curso, una visión de conjunto de lo que se trata de hacer en la escuela. Lo mismo cabría decir y por las mismas razones con los alumnos. Sin embargo, y por lo general, los alumnos no saben qué tipo de aprendizajes se espera que desarrollen a lo largo de su paso por la escuela ni el por qué de unas áreas en lugar de otras.

En este sentido el Programa puede desempeñar para ellos la:

1. Función de *indicación* del compromiso que se les exige. A partir del mapa de su propio desarrollo escolar que el Programa le ofrece al alumno, en función obviamente del nivel de edad y madurez que posea, podrá hacerse consciente del sentido y dirección del proceso formativo que se le exige y con respecto a cuyo buen éxito se le pide colaboración.

Funciones con respecto a las autoridades escolares

El Programa conecta de alguna manera las decisiones iniciales, a nivel de las condiciones requeridas para su desarrollo, con las decisiones valorativas finales sobre los resultados obtenidos. De ahí que puedan señalarse:

1. Funciones de *fundamentación de las decisiones*. Es decir, en cuanto fuente de criterios y principios estables sobre los que basar y justificar la adopción de diferentes alternativas y la toma de decisiones.
2. Función de *control*. El Programa es una medida de referencia con respecto a la cual juzgar la marcha de los procesos didácticos y la calidad de los resultados conseguidos.

Funciones referidas a las relaciones entre los diversos niveles escolares

El propio Scurati señala que éste es un tipo de influencia que hoy por hoy los Programas centrales no cumplen en toda su plenitud. Pese a ser la *«continuidad»* entre los diversos niveles de enseñanza una de las condiciones más importantes de cara a la eficacia del sistema educativo, ésta es una función deficientemente lograda hasta la fecha. Y desde luego, en España esta situación constituye un importante problema.

En todo caso el Programa debería cumplir:

1. Funciones de *selección*. En el sentido de que fija las condiciones de «salida» de un determinado nivel escolar y las de «entrada» en el siguiente.
2. Funciones de *coordinación*. El Programa viene a definir las normas y reglas de conexión y vinculación entre las diversas fases del itinerario de la escolarización. En este sentido habría de constituir la garantía de la *continuidad* del sistema educativo.

> «Una continuidad real entre las indicaciones programáticas: señala Lodini, puede realizarse a partir de la indicación normativa, detallada y precisa, de los resultados mínimos que cada escuela debe alcanzar: tales resultados funcionarán, por tanto, como prerrequisitos en base a los cuales la escuela que le sigue planteará su propia acción educativa»[4].

Funciones referidas al sistema escolar y educativo

Aquí el Programa podría desempeñar una doble función dialéctica:

1. Función de *innovación*. Cada nuevo Programa representa por sí mismo, por la mera dinámica de ser algo nuevo, la génesis de una dinámica innovadora en base a la cual van introduciéndose en la escuela las novedades prescritas por el Programa e incluso otras que la propia dinámica generada vaya haciendo posible. Este fue el espíritu de nuestros Programas Renovados, por ejemplo.
2. Función de *estabilización*. Pero a la vez el Programa constituye ese eje básico que nunca puede perderse de vista. Nadie está capacitado para abandonarlo a la ligera. Cualquier novedad o experimentación ha de ser contrastada con el Programa, pasada por el filtro de sus exigencias mínimas.

Como puede verse, el Programa, en cuanto maqueta de lo que es el *íter* formativo para el conjunto de los alumnos, resulta una pieza importante en el modelo curricular de una determinada sociedad. Su exigibilidad, sus características, su propia existencia puede ser discutida. Sin duda alguna muchos profesores y especialistas en educación defenderían su desaparición en favor de una autonomía plena de cada centro escolar para establecer sus propias programaciones.

Personalmente, por lo que se refiere a España, estoy convencido de la necesidad del Programa como estructura central de referencia, con el sentido de establecer los mínimos comunes a todo el país. Luego defenderé, al hablar de la programación, cómo a partir de esos mínimos es preciso llegar a diseños curriculares más específicos y pertinentes a cada situación, a las necesidades de cada territorio. Pienso que es necesario el Programa, por cuanto puede y debe convertirse en un medio de garantía de la igualdad de todos los muchachos ante el derecho a la educación y al estudio. Más allá de las declaraciones formales de índole política o social el Programa enmarca, identifica y prescribe todo un conjunto de conocimientos, habilidades, técnicas de trabajo, experiencias, etc. al que todos los niños tienen derecho sea cual sea su posición social, situación geográfica y recursos personales. No veo el Programa como una imposición, un acto de poder estatal o centralista, sino como un potencial de desarrollo garantizado a todos y cada uno de los sujetos y grupos sociales de un país.

Obviamente el Programa así considerado constituye tan sólo un primer paso del desarrollo curricular. Es la idea del desarrollo curricular como un *continuum* que se despliega en fases sucesivas y a diversos niveles del sistema escolar: Administración Central, Autonomías, a nivel de escuelas, a nivel de clases concretas.

Esto hará que el desarrollo curricular, en su dimensión de planificación o diseño vaya progresando como una red sucesiva de anillos concéntricos, situándose en la zona externa las decisiones genéricas más próximas a la idea de lo que aquí hemos descrito como Programa. En los subsiguientes anillos más próximos al centro (en el centro mismo vendrían situadas las acciones concretas a realizar con un individuo) aparecerían las decisiones que se van tomando más contextualizadamente, integrando en ellas las condiciones específicas de cada situación, de cada supuesto o de la propia voluntad y estrategia o estilo de cada docente.

De todas formas como señala Lawton:

> «A nivel nacional se precisa un posible acuerdo dotado de suficiente consistencia sobre un currículum básico común (…); a nivel de escuela conviene que los profesores discutan el currículum con los padres, los estudiantes, los administrativos y otras fuerzas sociales interesadas (…); y finalmente los profesores a nivel de la programación de clase, habrán de tener su propia cota de libertad para proyectar sus propios planes de trabajo y sus propias lecciones»[5].

A esta segunda gran dimensión o parte del desarrollo curricular es a lo que denominamos programación.

Programación

Lodini ha definido así la programación:

> «Representa el instrumento principal para posibilitar que un proyecto general, cual es el contenido en los Programas nacionales y que se caracteriza por una precisa dimensión institucional, pueda ir bajando poco a poco a la situación concreta representada por cada una de las escuelas, situada en un determinado contexto geográfico y social, con un determinado cuerpo docente, con alumnos y estructuras particulares (…). La programación es, por tanto, una serie de operaciones que los profesores, bien como conjunto bien en grupos

de dimensiones más reducidas (por secciones en la escuela materna, por ciclos en la elemental o por cursos en la escuela media), llevan a cabo para organizar a nivel concreto la actividad didáctica y con ello poner en práctica aquellas experiencias de aprendizaje que irán a constituir el currículum efectivamente seguido por los alumnos»[6].

A través de la programación, por tanto, se territorializan los supuestos generales del Programa. Se reinterpretan desde los parámetros de una situación y unas condiciones específicas las previsiones y compromisos ***standard*** del Programa.

Este es, sin duda, el gozne, el punto clave a partir del cual se puede y podremos construir una nueva escuela, un nuevo modo de hacer educación. La aplicación mecánica, directa, ciega de los Programas implica un profesorado pasivo a nivel curricular e identifica a un tipo de escuela estandarizada, reproductora, aislada de su contexto. La asunción del Programa mediada por la propia programación es lo que supone un nuevo estilo, una nueva actitud de la comunidad educativa (institución, profesores, padres, municipio, etc.) respecto a la enseñanza y a la función de la escuela. El Programa subsiste como marco de referencia permanente, como catálogo de mínimos y código de especificaciones del derecho al estudio de cada alumno (subsiste incluso con mayúscula como puede verse, mientras que la programación la dejo así con minúscula, menos pretenciosa, más de calle, más asequible para cada uno de nosotros). La programación lo único que hace es completar el Programa, acercarlo a la realidad en que se va a desarrollar y adecuarlo a ella e incluso enriquecerlo con dimensiones diferenciales de esa realidad que el Programa, a fuer de general, no había recogido en sus previsiones.

El cómo desarrollar y llevar a cabo la programación constituye el objeto de este libro y por tanto lo iremos analizando paso a paso en las próximas páginas. Permítaseme hacer aquí algunas consideraciones generales en torno a la programación y a las condiciones que ha de reunir para resultar eficaz.

CONDICIONES

1. En cuanto proceso de toma de decisiones ya hemos visto que se trata de un proceso subordinado, por lo menos en cuanto a sus líneas básicas, al Programa, que delimita el rango y la amplitud de las alternativas por las que optar.
2. En principio, pues, al programar se adoptan determinado tipo de decisiones respecto a contenidos, métodos, prioridades, recursos, etc. Es decir se eligen unos y se rechazan otros. Eso exige una consideración permanente de los porqués (contexto de justificación) y para qué (contexto de racionalidad y coherencia) de las decisiones que se adopten.
3. Siempre que me he referido a la programación lo he hecho en términos de que más que una tarea individual de cada docente es un compromiso del colectivo de docentes. La idea de la curricularidad está relacionada, desde la perspectiva en que aquí se viene afrontando, con la de *integración* (de contenidos-actividades y de «sentido») de los distintos momentos educativos, con la de

globalidad (esto es, tener una perspectiva amplia de lo que se quiere hacer). Añadiremos ahora la de *consenso*. Para muchas de las decisiones a tomar no existe una justificación explícita y que excluya otras opciones. Por otra parte la «lectura» de la realidad desde la que trata de reinterpretarse el Programa puede ser muy diferente de unos profesores a otros, o entre profesores y padres, por ejemplo. Por eso es imprescindible llegar a estados de acuerdo generalizado que permitan afrontar sintónicamente la tarea educativa tal como se dibuja en el diseño curricular. Los francotiradores en educación pueden llegar a ser un buen revulsivo renovador en un centro, pero con mucha frecuencia su eficacia es escasa y a veces incluso puede ser contraproducente. Alguien ha sugerido, y estoy de acuerdo, que en educación es preferible avanzar menos pero avanzar todos que correr mucho pero sólo unos pocos. En este sentido la participación de los directivos del centro y de las Asociaciones de Padres es muy importante. Así se socializa la responsabilidad y se mejora la implicación de cuantos intervienen directa o indirectamente en el proceso curricular.

4. La programación supone asumir la situación general, permanente o coyuntural, de la escuela y del grupo de alumnos con el que se pretende trabajar. Lo que el Programa plantea como propuesta general se ha de traducir a un proyecto curricular adecuado para una situación concreta, con unas características particulares. Eso implicará tareas de diagnóstico previo de las situaciones y de los alumnos y prestar una atención permanente al grado de viabilidad y pertinencia del diseño finalmente elaborado con respecto a la situación en que se aplica. En ese sentido no puede ser indiferente a la conversión del Programa en programación el hecho de que haya de aplicarse a una escuela con niños rurales de escaso *background* cultural o a una escuela en la que predominan hijos de profesionales. Para que los resultados sean los mismos o tiendan a serlo ha de hacerse una programación capaz de generar «proyectos curriculares» lo suficientemente diversos como para responder adecuadamente a las exigencias de esas diversas situaciones de partida.
5. O lo que es lo mismo, *programación* significa apertura al territorio. En un doble sentido:

   — saber compaginar correctamente lo que son las exigencias a nivel nacional (Programa) con los intereses locales y las características particulares de cada contexto sociocultural;
   — saber reconocer las funciones educativas que ejerce cada territorio, de manera que se produzca una especie fusión de escuela y comunidad social en un proyecto formativo integrado y común.

   Esa escuela aislada, *standard*, descontextualizada (en la que se hace lo mismo, se trabajan los mismos textos, se buscan los mismos objetivos tanto si está en una zona superindustrializada como si está en una aldea rural) deja paso a

través de la programación a una escuela abierta al territorio, en contacto permanente con todas las agencias sociales de diverso tipo que en él actúan.

Todo este proceso, con las consiguientes condiciones de funcionalidad ya señaladas, nos permite esperar una mayor calidad de la enseñanza. Wulf y Schave[7] señalan que una razón importante para este desarrollo local del Programa general es que aumenta la eficacia de las escuelas. Estas dos especialistas han comprobado que las escuelas eficaces se caracterizan por:

— un más fuerte sentido de vinculación a la comunidad;
— objetivos compartidos por la mayoría;
— alto nivel de expectativas respecto a las realizaciones de estudiantes y directivos;
— el hecho de que administradores y profesores trabajen conjuntamente en la planificación, diseño, evaluación y preparación de materiales. Y más en general la toma colectiva de decisiones.

Programa y programación son, por tanto, dos fases consecutivas e interdependientes en el desarrollo curricular. De todas formas se trata de una relación dinámica en cuya delimitación y puesta en práctica es cuando se fija el grado de autonomía de cada escuela con respecto a su particular «interpretación» y desarrollo didáctico del currículum centralizado.

La relación existente en cada caso entre Programa y programación, entre unicidad curricular y territorialización de la enseñanza, constituye uno de los nudos gordianos de la innovación educativa, de la contextualización y protagonismo de cada escuela en la configuración de un modo particular de hacer la enseñanza.

Hay una forma tradicional, convergente, mimética de hacer enseñanza. Todas las escuelas hacen lo mismo, salvo matices instrumentales prácticamente irrelevantes. Podría verse reflejado en el esquema siguiente:

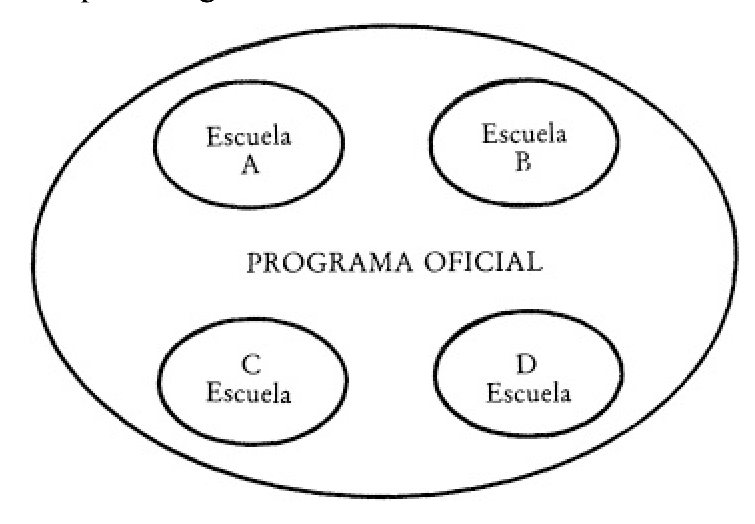


Fig. 1

Lodini señala dos posibilidades diferentes a ésta y más ricas a nivel escolar:

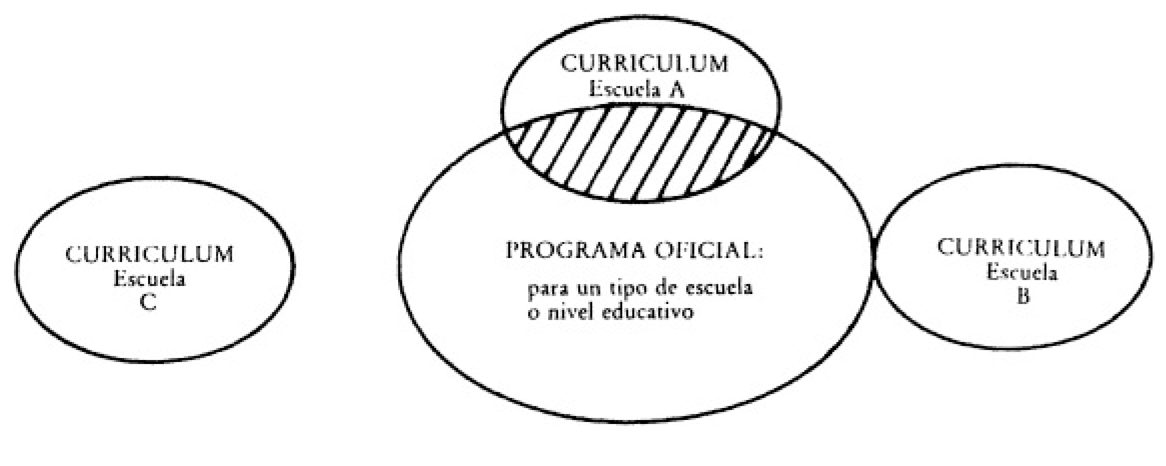


Fig. 2

«La escuela A, señala Lodini, ha programado un currículo que poseé una parte en común con la propuesta general y una parte específica y diferente; la escuela B ha elaborado un plan de trabajo sólo tangencial con respecto al currículo central; la escuela C trata de moverse en una línea totalmente autónoma y diferenciada»[8].

Aquí la situación escolar puede resultar confusa. El mismo nivel escolar presenta modelos muy divergentes (podría pensarse que incluso contrapuestos en algunos de sus planteamientos y/o resultados). Si el Sistema Educativo del país da cabida a tal planteamiento, la situación puede aportar grandes ventajas y una gran movilidad en el propio desarrolo curricular.

En España el Sistema Educativo posee connotaciones de mayor centralidad y prescripción. Posee una configuración unitaria en sus aspectos estructurales, en cuanto a muchos componentes organizativos y en cuanto a la definición de metas generales y los denominados núcleos básicos de referencia. Este condicionamiento de partida permite una conexión Programa-programación del siguiente tipo:

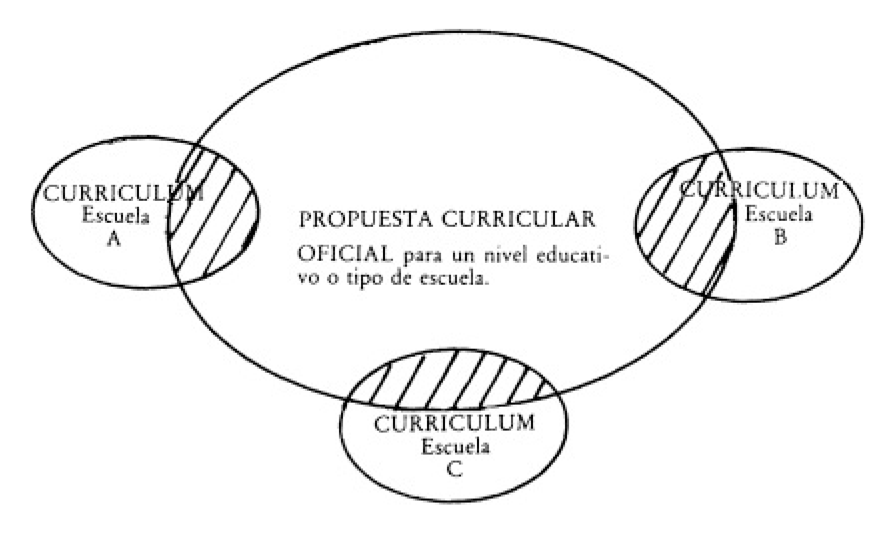


Fig .3

La propuesta general se convierte en una prescripción de condiciones, objetivos y

contenidos mínimos, aquellos que recoge como irrenunciables la política educativa del país, que se entiende que todos tienen necesidad y derecho a ellos y que por tanto el Estado y las Administraciones educativas se comprometen a que todos los alumnos logren. Sobre ese «mínimo básico» se construyen las programaciones diferenciadas.

Esto ha sucedido ya en España con respecto a la normativa ministerial común prescrita a toda la nación y las posteriores programaciones autonómicas realizadas por aquellas comunidades autónomas con competencias en educación; las distintas autonomías han realizado su propia programación dentro de los límites impuestos por las prescripciones generales.

El Sistema Educativo español puede, sin embargo, seguir desarrollándose en esa misma línea de territorialización de la enseñanza. Lo que aquí proponemos es que el proceso se reproduzca indefinidamente y así tomada ahora la programación autonómica como nueva propuesta curricular general se generen a partir de ella tantas programaciones como comarcas diferenciadas posea la Autonomía y desde este tercer nivel tantas como municipios y de este nivel tantas otras cuantas escuelas existan. El modelo podría ser el siguiente:

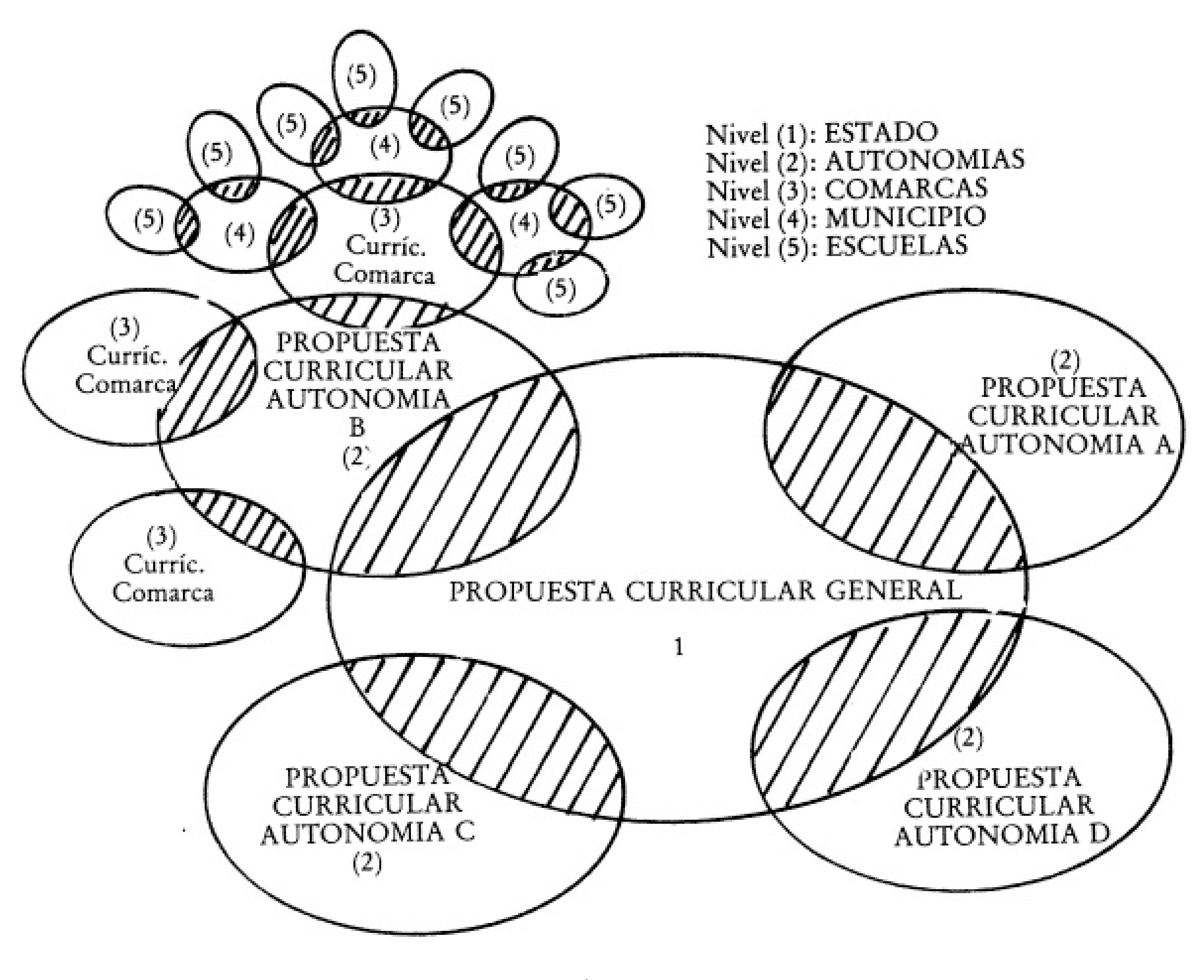


Fig. 4

De esta manera hay una progresiva derivación desde los principios, normas y requisitos básicos señalados en el nivel 1 (y que se mantienen en todos los niveles) hasta la integración en el trabajo escolar de aquellas características más específicas de cada situación escolar concreta. A la postre cada escuela, cada comunidad educativa, se ve

impelida a configurar su propia propuesta educativa acorde a las necesidades, a las características y los intereses de los grupos sociales que se han de beneficiar de ella.

De manera que en el nivel 1, a la hora de definir el Programa, es el Estado, los grupos sociales y los expertos quienes se afanan en identificar los propósitos generales del Sistema educativo, su estructura organizativa, el monto presupuestario, etc. Cuanto más nos vamos acercando a las situaciones concretas de enseñanza más cuentan las características de esa situación, sus posibilidades y límites, las necesidades del grupo social con que se va a trabajar, el nivel de recursos disponibles, etc. y más protagonismo adquieren quienes están de hecho implicados en esa tarea o son sus beneficiarios.

> Cualquier profesor sabe que no existe el «niño de 7 años», que lo que existen son unos niños concretos cuyo parecido con ese arquetipo puede ser pura coincidencia. Y el profesor sabe también que no hay «niños de 7 años» que sobre el papel saben ya hacer esto y lo otro. Sabe que si bien el Programa y los textos que lo reflejan se han organizado sobre ese supuesto, en su clase tal punto de partida puede no funcionar porque esos supuestos no se dan.

Expresaré la idea general en pocas palabras. La programación es ese camino que recorre cada escuela a partir del Programa para responder a las necesidades educativas de sus alumnos e incluso para colaborar en el desarrollo comunitario de todo el grupo social en el que está enclavada. Vamos a defender un desarrollo curricular centrado en la escuela (en la escuela singular definida por unas características que le son propias y situada en un contexto sociocultural específico).

Nuestro país, en mi opinión, no se adapta hoy por hoy al modelo anglosajón de currícula independientes a iniciativa de cada escuela, pero sí necesita de mayor profundización y originalidad de la actualmente existente en una auténtica territorialización de la enseñanza. En definitiva, en desarrollar buenas programaciones para cada situación. Como ya hemos visto esto es perfectamente compatible con la existencia de un Programa Central que señale las condiciones mínimas. Stenhouse[9] hace en este sentido una hermosa analogía gastronómica del currículum a la que aludiré más adelante pero que viene muy a cuento de lo que trato de expresar.

> Al igual que una receta de cocina, posee unos elementos básicos comunes, pero luego cada zona, cada restaurante puede introducir su propio estilo de aderezo, de presentación, de condimentación, etc. Sabemos que es preciso alimentarse adecuadamente, tomar un cierto número de calorías, ciertos mínimos de proteínas, grasas, ciertas vitaminas, etc. Pero hay muchas formas de hacerlo y de acuerdo con la zona en que se esté, esa exigencia se cumplirá de distinta manera (a nivel curricular esto podría corresponder al modelo más abierto y divergente de programación); pero incluso si cupiera prescribir el comer pescado dos veces a la semana éste será distinto de un lugar a otro, de un hogar a otro, de un cocinero a otro.

[1] WULF, K. M. y SCHAVE, B.: *Curriculum Design. A handbook for educators.* Scott Foresman, Los Angeles, 1984, pág. 4.

[2] REYNOLDS, J. y SKILBECK, M.: *Culture and the Classroom*. Open B, Londres, 1976.

[3] SCURATI, C.: «Dal Programma alla programmazione: L'ipotesi del curricolo», en FRABBONI, F. (edit.): *L'Innovazione nella Scuola Elementare*. La Nuova Italia, Florencia, 1982, págs. 85-123.

[4] LODINI, E.: «Il Curricolo come Sfondo e come Esito della Programmazione», en FRABBONI, F.; LODINI, E. y MANINI, M.: *La Scuola di Base a Tempo Lungo: modelli*, *curricolo*, *contenuti*. Liguori, Nápoles, 1984, pág. 87.

[5] LAWTON, D.: «Curricular Reorientation: new critique of content», en KING, E. J. (edit.): *Reorganizing Education*. Sage, Londres, 1977, pág. 120.

[6] LODINI, E.: *Ob. cit*., pág. 89.

[7] WULF, K. M. y SCHAVE, B.: *Ob. cit*.

[8] LODINI, E.: *Ob, cit*., pág. 92.

[9] STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata, Madrid, 1984.

2. MARCO TEÓRICO GENERAL

Pasemos ahora a establecer una serie de coordenadas conceptuales sobre el currículum y a justificar el modelo que a lo largo de esta obra voy a ir desarrollando.

Hay una distinción previa a hacer con respecto a la acepción *currículum*. En cuanto concepto aglutinador de otras denominaciones más parciales y restrictivas se ha utilizado en la literatura didáctica para referirse a dos aspectos muy diversos y que, por tanto, condicionan el sentido y funcionalidad del propio término. Stenhouse[1] se refiere a esa doble acepción de currículum: el currículum en cuanto esquema o proyecto de enseñanza (es decir lo que se puede o se pretende hacer), y, por el otro lado, el currículum como esquema o marco de análisis de lo que realmente se está haciendo o ya se ha hecho.

Quizá la diferencia resulte un poco extraña a nuestra propia experiencia didáctica ya que el uso más frecuente del término currículum se ha referido a su primera acepción (ese plan de estudios y su posterior derivación a plan de trabajo). Así se habla de «proyecto curricular» en las oposiciones de EGB para referirse al esquema de lo que el examinando trataría de hacer en la situación planteada.

> Ciertamente un sistema educativo como el inglés, cuya autonomía para definir el sentido y estructura de los cursos a nivel de escuelas es muy amplia, resulta más propicio a incorporar la segunda acepción y en tal caso hablar de currículum significa referirse a lo que cada escuela está haciendo de hecho, a la forma real en que están funcionando las clases, a los resultados que realmente obtienen los alumnos como consecuencia del trabajo escolar, etc.

Son, en definitiva, dos planteamientos no del todo excluyentes aunque obviamente cada modalidad supone una forma diferente de trabajo. El primer modelo, al que podríamos denominar de *planificación*, está basado en la reflexión sobre los pasos a dar, la previsión de sus efectos y la organización funcional de todo el proceso como un conjunto integrado. El segundo modelo, denominado por Stenhouse[2] de *investigación* se centra sobre todo en el análisis *a posteriori* de los resultados reales (como algo presumiblemente diferente de los resultados previstos) del proceso educativo en curso. No son excluyentes, decía, porque ni el modelo «de planificación» puede desarrollarse de manera aceptable sin investigación o sin tener en cuenta los resultados alcanzados, ni el modelo «de investigación» puede dejar de hacer previsiones y configurar una visión de conjunto del proceso a desarrollar.

En nuestro caso, este libro obviamente queda encuadrado dentro del modelo de planificación puesto que no nos vamos a centrar en relatar el proceso seguido y los resultados de tal o cual currículum concreto, sino que nuestro objetivo es establecer las que consideramos que son las coordenadas generales de planificación y puesta en práctica de un proyecto curricular.

¿Qué entenderemos por currículum? Quedémonos inicialmente con una idea aproximativa, general e integradora: currículum es todo el conjunto de acciones desarrolladas por la escuela con sentido de «oportunidades para el aprendizaje».

Esta idea de currículum es suficientemente amplia como para dar cabida en ella tanto al conjunto de experiencias programadas por la escuela y el propio proceso seguido para programarlas (modelo de planificación) como al conjunto de experiencias vividas por el alumno en el contexto escolar (modelo de investigación).

Algunos autores han introducido precisiones que puede ser interesante recoger aquí. Así, Scurati define el currículum como «un proyecto educativo y didáctico realizado en situación escolar a través de comportamientos de tipo profesional»[3]. Dos aspectos quisiera resaltar en esta definición de Scurati:

— lo didáctico y lo educativo adquieren en el desarrollo del currículum un sentido complementario pero diferenciable, dando preferentemente pie lo didáctico a decisiones de tipo técnico y lo educativo a decisiones de tipo axiológico;
— el conjunto de acciones que se incluyen en el currículum posee tal relevancia que es tarea vinculada a lo que de profesional (esto es de especialista y buen conocedor de la educación y la escuela y el propio desarrollo curricular) tiene el profesor o en su caso el técnico en currículum.

Sobre el primer punto seguiré insistiendo diferenciando entre los diversos cursos (pedagógico, didáctico, técnico) que están implicados en la enseñanza. Sobre el segundo punto se basa el propio sentido de este trabajo. Hacer una buena programación es tarea compleja, que requiere una cierta técnica y consecuentemente una preparación específica por parte del docente. Desde mi punto de vista (y afortunadamente ésa es una de las líneas maestras de los proyectos de reforma de la formación inicial del profesorado de EGB actualmente en fase de discusión) esa preparación para la construcción y desarrollo de currícula (en el sentido de las «programaciones» a que ya hemos hecho referencia en el capítulo anterior), apropiados a cada situación escolar concreta, debe constituir uno de los espacios privilegiados de la profesionalidad docente, una de las competencias a que más importancia se habría de dar en su formación.

Hay otra precisión interesante a la que hace alusión la profesora Lodini citando a Kerr:

> «El currículum como el conjunto de aprendizajes desarrollados *tanto dentro como fuera de la escuela*, siempre que hayan sido planificados y guiados por ésta»[4].

Yo esta idea la ampliaría porque remacha en exceso la directividad de la escuela. El currículum vendría constituido por el conjunto de aprendizajes, logrados dentro o fuera de la escuela, como consecuencia de la intervención, directa o indirecta, de la propia escuela. De esta manera cabe incluir más espacios de acción educativa y profesional a través del desarrollo curricular. No es preciso que la escuela lo planifique, lo guíe y esté

presente en dichos aprendizajes, puede bastar con que los haga posibles, con que los refuerce, con que dé sentido a experiencias extraescolares de los alumnos, etc.

Ya estamos pues, ante una idea de currículum que implica y contiene dentro de sí todo un conjunto amplio y variado de operaciones. Si nos lo planteamos en sentido muy amplio, todas aquellas operaciones precisas para diseñar y elaborar el Programa y hacer el seguimiento de las diferentes programaciones a que diera lugar. Si nos lo planteamos en un sentido más restringido y práctico, todas aquellas operaciones relacionadas con el *análisis* en profundidad del Programa oficial para un determinado nivel educativo y con su posterior desarrollo adecuándolo a las características de cada situación.

Incluye aspectos tales como la clasificación y contextualización de los objetivos de Programa y la determinación de otros nuevos en función de las necesidades de los alumnos; la estructuración general del currículum; el establecimiento de prioridades; la selección de técnicas didácticas; la integración de las actividades escolares con las extraescolares, de las planificadas con las espontáneas; la acomodación de los contenidos a las condiciones del contexto sociocultural, del progreso de los alumnos y de los recursos existentes; el manejo eficaz de los materiales ya existentes y/o la creación de otros nuevos; decisiones en torno a la organización de la clase, a su estructuración espacio-temporal, a la forma de actividad y/o de conocimiento a desarrollar, etc.; sistemas de análisis permanente de la dinámica de la clase, del progreso de los alumnos, de la funcionalidad y eficacia de los distintos componentes curriculares puestos en juego en ese proceso, etc.

En definitiva, y perdón por un listado tan prolongado y reiterativo, el currículum tiende a aportarnos una mayor consciencia y claridad con respecto a lo que la enseñanza significa a nivel de planteamientos teóricos (a), a nivel de procedimientos prácticos (b), y a nivel de control del proceso y readecuación de las previsiones a las características actuales de dicho proceso (c). Dicho en términos menos abstractos, la teoría curricular pretende que el profesor sepa en base a qué justificaciones de tipo valorativo o técnico adopta sus previsiones o conduce su quehacer docente (a), que conozca y/o posea las habilidades necesarias para poner en práctica las actuaciones que desea realizar (b) y que esté permanentemente alerta con respecto a la marcha de la clase para mantener e insistir en aquello que da buenos resultados y variar aquello con cuyos defectos no se encuentre satisfecho (c).

Llegado a este punto procede ya señalar cuál va a ser el modelo de desarrollo curricular que propongo, siempre en la conciencia de que se trata tan sólo de un modelo provisional, más en la línea de un esquema de trabajo que de algo absolutamente ajustado y definido. Como puede observarse refleja las ideas básicas hasta aquí expuestas. Por otra parte, me voy a atener a él en los siguientes apartados del libro de manera que cada uno de los números entre paréntesis que figuran en el esquema se corresponde con el correlativo capítulo del libro.

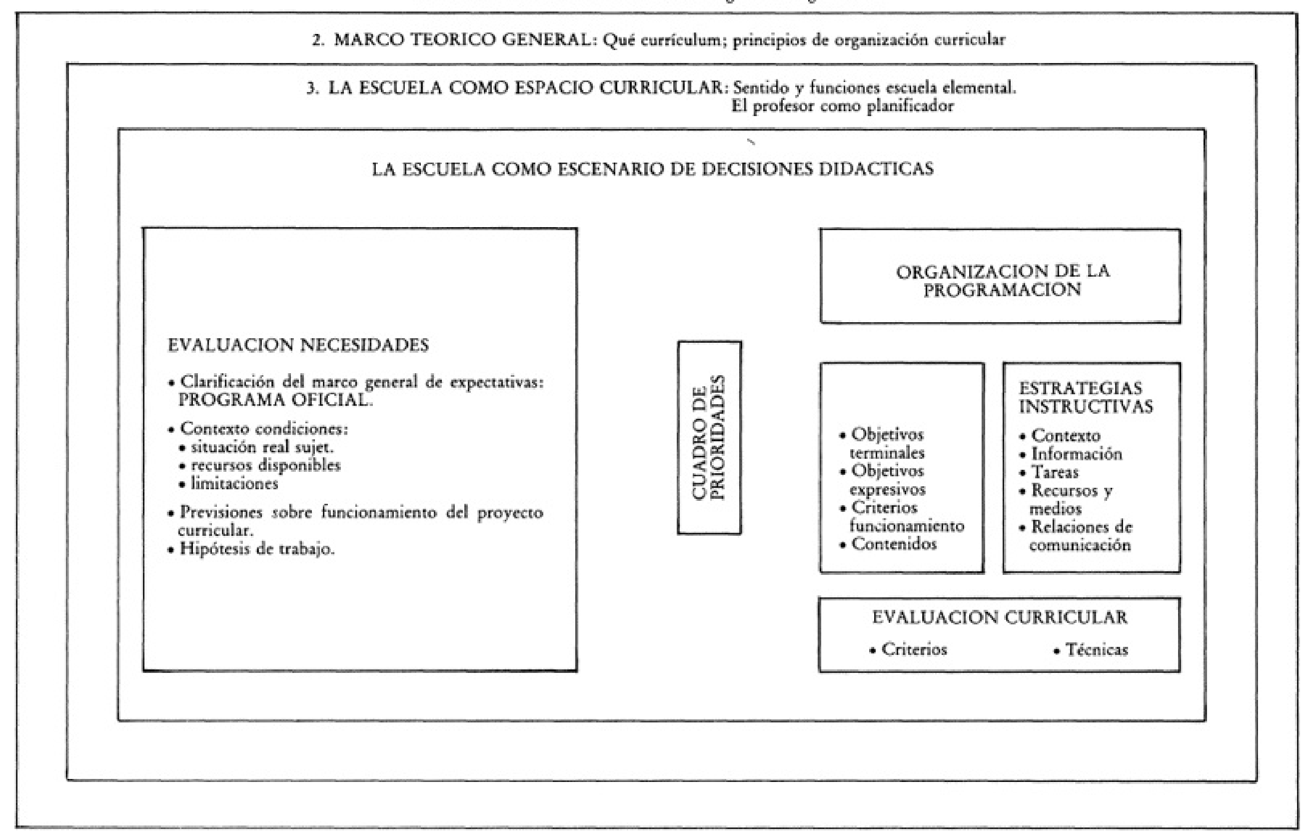


Fig. 5. *Modelo de desarrollo curricular seguido en este libro*

Principios básicos para el desarrollo curricular

Conocido ya el modelo que actuará como marco de referencia al que me voy a atener, permítaseme una corta reflexión comentando a Scurati sobre los principios que guían un buen desarrollo de la idea curricular. Señala Scurati ocho (a nivel de lo que he identificado como «programación» en la Introducción):

1. EL PRINCIPIO DE *REALIDAD*

> «Hablar de programación curricular, dice Scurati, significa referirse no al sistema hipotético de aquello que podría suceder en una escuela sino al conjunto efectivo de las actividades que se decide hacer en una escuela. Esto es, a la vida de la escuela en su desarrollo real y efectivo»[5].

Es decir la esencia burocrática, formal, juridicista y «científica» de los Programas oficiales ha de dejar paso a la riqueza de matices, a la proximidad, a la propia provisionalidad e incluso imperfección de la programación hecha en casa y para los de casa.

2. EL PRINCIPIO DE *RACIONALIDAD*

Si algo puede y debe aportarnos la programación curricular es hacernos capaces de saltar de la gestión rutinaria de la enseñanza a un hacer consciente, autorregulado. De una forma de trabajo aislada, sin continuidad con los otros compañeros del mismo u otro nivel a una acción compensada con un sentido vertical y horizontal. Juega el currículum el papel de «alumbrador» de la práctica docente y también de la actividad del alumno de manera que uno y otro sepan para qué hacen cada cosa concreta y qué sentido tiene esa actividad aislada con respecto al resultado global que se desea alcanzar.

> «Quien programa un currículo, dice Scurati, no puede esconderse tras normas, costumbres, imposiciones o demás, sino que debe explicar, definir, seleccionar, empeñarse directamente en la construcción de experiencias plenamente decisionales»[6].

3. EL PRINCIPIO DE *SOCIALIDAD*

Pocas decisiones curriculares —yo diría que ninguna—, son necesarias por sí mismas, es decir que no cabe discusión sobre su naturaleza u oportunidad. Por lo general se trata más bien de asuntos sobre los que caben distintos puntos de vista, distintos criterios respecto a su oportunidad, forma y momento de presentación, relevancia formativa, etc. Estamos ya acostumbrados a las tradicionales divergencias entre padres y profesores, entre unos profesores y otros, entre directivos, etc. respecto a diversos tópicos y/o formas de enfoque de múltiples aspectos de la enseñanza.

Ahí es donde debe actuar este principio a través de la búsqueda del *consenso*, a través de la obtención de puntos de acuerdo común que han de privilegiarse con respecto a otros que supongan divergencias dentro de cada comunidad educativa.

> «Programar un currículum, señala Scurati, significa mediar en la diversidad a través de un consenso operativo (diversidad de posiciones, de competencias, de intereses) a construir sobre el terreno, fatigosamente pero sin quedarse en los aspectos puramente formales»[7].

Caba traer aquí la interesante aportación de Stenhouse[8] y en la que sin duda se hace eco de los planteamientos de la sociología del currículum desarrollada por notables compatriotas suyos (Lawton, Rippel, etc.), en el sentido de plantearnos los conocimientos a impartir como *comunidades de gente* en lugar de como *unidades de datos*. Ello da pie a un montaje curricular mucho más dinámico, dialéctico, abordable y acomodable a cada situación. Significa plantearse no sólo la naturaleza de las disciplinas, las actividades, los planteamientos a desarrollar, sino también su origen, la dinámica social que los generan, etc. En nuestro caso es poco defendible a la hora de hacer una programación que las cosas son como son y punto. O que quien tiene la última palabra es el director o el profesor y los demás (padres, alumnos, etc.) no tienen nada que decir. En este sentido el currículum se convierte en una especie de «objeto transaccional», de espacio de comunicación-negociación social. No pocas de sus virtualidades educativas se derivarán del hecho de que se hayan resuelto a gusto de todos las divergencias.

4. PRINCIPIO DE *PUBLICIDAD*

Precisamente a través de la programación curricular se hace explícito el marco de intenciones, el curso previsto de acciones, etc. De esa manera se podrá ejercer un control externo tanto antes de ponerlo en marcha como durante su realización.

> «Un currículum, dice Stenhouse, es una tentativa de comunicar los principios y rasgos esenciales de una propuesta educativa, de forma tal que la haga susceptible de un análisis crítico y capaz de ser trasladada efectivamente a la práctica»[9].

La educación se convierte así no en algo impredecible, oculto o privado, sino en algo público, confesado explícitamente. Lo que la hace efectivamente comunicable y controlable.

5. PRINCIPIO DE *INTENCIONALIDAD*

Aquí cabe distinguir entre las dos acepciones de currículum a las que antes hicimos referencia:

- — en el currículum «de planificación» aparece «sólo aquello que conscientemente, reflexivamente, mediante el empleo de criterios explícitos, se ha decidido que forme parte de él»[10];
- — en el currículum «de investigación» junto a tales elementos intencionales se toma nota de la aparición de efectos de cualquier otro componente no previsto inicialmente. Así se recoge y hace explícito el currículum oculto, en cuanto conjunto de componentes y/o efectos curriculares no previstos inicialmente.

A través del proceso de realimentación curricular, a medida que estos datos se van conociendo, se los va tomando en cuenta y se adoptan las decisiones adecuadas, bien para integrarlos en el marco de los propósitos intencionalmente buscados, bien para eliminar sus interferencias de manera que los acontecimientos sigan el curso deseado.

6. PRINCIPIO DE *ORGANIZACIÓN O* SISTEMATICIDAD

Toda programación curricular supone una organización funcional de las partes constituyentes del currículum. Se trabaja con criterios de operatividad y funcionalidad: cómo podemos llevar todo esto a la práctica, cómo se han de relacionar entre sí los diversos componentes del currículum para que éste funcione como un todo integrado y no como un conjunto de acciones inconexas, etc.

Con frecuencia los profesores dicen de los teóricos del currículum que lo que señalan en sus diseños luego no es posible llevarlo a la práctica, que sus perfectos modelos de laboratorio no funcionan en una clase normal. Eso sucede porque cada sujeto es diferente y lo es cada escuela y lo es cada ambiente. Y por eso las previsiones generales

ni pueden ni tienen por qué funcionar en cada realidad específica. Por eso, decíamos, la programación puede y tiene que recoger esas características de la situación que actuarán como marco de referencia en función del cual cada escuela ha de definir las condiciones de funcionalidad que harán que ese Programa sea viable y a partir de las cuales se desarrollará la programación introduciendo cuantas modificaciones sean precisas para acomodarlo a esa realidad.

El análisis de la *congruencia* entre los planteamientos de partida y las operaciones prácticas diseñadas y el análisis de la *eficacia* de éstas a partir de los resultados obtenidos son dos de los criterios de definición de la funcionalidad.

7. PRINCIPIO DE *SELECTIVIDAD*

La cuestión capital de toda programación curricular sigue situada en la cuestión «¿qué hacer? ¿qué aprendizaje desarrollar?», pero no como una búsqueda ansiosa de contenidos y actividades, sino como un proceso de selección entre la gran variedad de los posibles. El esfuerzo del profesor no es de identificación sino de discriminación. Esa selección ha de responder obviamente a criterios de valor, oportunidad, congruencia y funcionalidad situacional. Ese es el gran reto que afronta la escuela cuando trata de hacer su programación. Hay baúles enteros de contenidos, actividades, recursos disponibles. La cuestión estriba en saber cuál, en qué momento y con qué finalidad.

Como han señalado Jenkins y Shipman[11] la programación curricular se corresponde con el intento de seleccionar de entre todos los objetivos que pueden ser perseguidos por la escuela un grupo de aquellos a los que la propia escuela da valor o de aquellos que entiende constituyen una parte esencial del mandato social cuya función ella desempeña en cada momento. Lo mismo podría decirse de los contenidos, actividades, etc.

8. PRINCIPIO DE *DECISIONALIDAD*

En definitiva, como señalaba Fernández Huerta[12], hacer didáctica no es otra cosa que tomar decisiones. Todo el arco didáctico (objetivos, contenidos, gestión de la clase, evaluación, construcción o manejo de materiales, etc.) constituye un complejo y encadenado proceso de toma de decisiones, preinstructivas y/o instructivas, por parte de la comunidad escolar en su conjunto o bien por parte del propio docente.

En este sentido quisiera añadir una anotación complementaria de cara a hacer explícito uno de los principios de partida de las ideas que aquí trato de resumir: es ya postulado común la necesidad de romper las fronteras que han diferenciado tradicionalmente los diversos niveles de participación y las diferentes formas de implicación en el desarrollo de la programación curricular. Cada vez se van haciendo más flexibles y borrosas las fronteras entre el técnico (diseñador de currícula) y el docente (ejecutor de currícula dados), entre docentes y padres y alumnos (consumidores de currícula), entre autoridades centrales y municipales (cogestores del currículum).

No sería realista suponer que tales barreras puedan desaparecer, que sea posible hoy por hoy una autogestión curricular plena. No sería ni siquiera deseable, creo yo. Pero sí es necesario recuperar un nuevo y real protagonismo, por parte de todos b ƨ implicados, en la toma de decisiones curriculares. Hasta qué punto, con qué condiciones y con qué formas de complementariedad puede eso ser factible sobre el terreno, es algo que espero ir aclarando en los capítulos siguientes.

Y a estos 8 principios podríamos añadir uno más

9. PRINCIPIO DE LA *HIPOTETICIDAD*; DE LA PROVISIONALIDAD, DE LA IMPERFECCION ASUMIDA

Toda decisión, planteamiento, proyecto o análisis didáctico se basa en la asunción necesaria de su naturaleza dialéctica, no subsumible en regularidades fijas. Nuestro estilo de razonamiento habría de ser: «Dadas las condiciones de partida y los recursos disponibles podemos suponer que el objetivo más adecuado es…, o que el contenido que mejor se adapta es…, o que la técnica más eficaz será…» Es decir, no aseguramos, hipotetizamos. Y es así como la escuela y el profesor siempre se hallan en buena disposición para introducir cuantas modificaciones se requieran para mantener o alterar el curso de los acontecimientos.

El propio Scurati señala en otro punto de su trabajo:

> «Hemos de subrayar que una programación educativo-didáctica se coloca por su propia naturaleza más bajo el signo de la problematicidad que bajo el de la afirmación»[13].

Y Klafki refleja muy claramente esta idea:

> «Habría que concebir los currícula como orientaciones abiertas, sometidas y expuestas a la crítica y corrección en la teoría y en la práctica, específicas de la situación, concretizantes y cambiantes, enfocadas a la planificación y realización de una enseñanza emancipatoria y orientadas hacia objetivos de aprendizaje»[14].

Características del currículum

En resumen, podrían señalarse las siguientes características del planteamiento curricular seguido aquí:

CENTRADO EN LA ESCUELA

La escuela actúa como eje vertebrador de la programación, de adecuación de las prescripciones del Programa a las condiciones sociales y culturales y a las necesidades más relevantes de la situación.

La idea de la que parto es a la vez la de un currículum centralizado (el Programa) y una programación descentralizada y participativa a nivel de cada escuela. Cierto es que este planteamiento desborda la pura dimensión didáctica para abarcar temas referidos a la financiación y sostenimiento que haga posible esa relativa autonomía funcional de cada

centro.

CONECTADO A LOS RECURSOS DEL MEDIO AMBIENTE

Es una consecuencia práctica del punto anterior. La escuela deja de constituir una estructura institucional puesta en cualquier parte, igual siempre y cerrada. Ha de ser, por el contrario, «la escuela de tal pueblo o barrio o lugar». La escuela utiliza todos los recursos (personales, laborales, institucionales, culturales, deportivos, etc.) de su zona y está por ello muy interesada en que cada día sean mejores y presiona socialmente para ello. Y es a la vez utilizada como un recurso cultural y formativo más por los vecinos y organizaciones ciudadanas de ese pueblo, barrio o lugar. Se produce así un cruce de influencias (de vez en cuando también de conflictos) pero sobre todo se va generando una dinámica social y cultural que cuenta con la escuela no sólo como un edificio en medio del territorio, sino como una agencia cultural a disposición del territorio.

CONSENSUADO

Hace ya muchos años que se nos llena la boca hablando de comunidad educativa, de participación, etc. Un currículum basado en la programación a nivel de cada centro da la posibilidad de irla introduciendo realmente en la dinámica de la escuela.

Supone un esfuerzo importante por parte de los profesores que vemos así rota una tradición de «competencia profesional exclusiva» en las cuestiones de la escuela. Posiblemente en sus inicios la colaboración no sea tan rica como sería de desear pues ni los padres ni los representantes del municipio tienen experiencia, ni tampoco la tenemos los profesores en ese tipo de colaboración. Pero si se acepta el principio, si se cree realmente que puede ser un medio privilegiado para superar el actual estancamiento de la escuela, cada centro irá descubriendo su propio camino de colaboración.

CON *INCIDENCIA DIRECTA O INDIRECTA EN TODO EL ABANICO DE LAS EXPERIENCIAS* DE LOS ALUMNOS

La acción escolar se relaciona y está comprometida con todo el conjunto de «oportunidades de formación» posibles en un determinado medio. Diríamos que aunque no los dirija o gestione directamente porque eso ni sería posible ni deseable, sí las integra en un proyecto formativo común que una y haga compatible lo escolar con lo preescolar y extraescolar, lo cognitivo con lo afectivo, la dinámica social con la dinámica institucional de la propia escuela, etc.

«CLARIFICADOR» PARA PROFESORES, PADRES, ALUMNOS, ETC.

El currículum consensuado a nivel de cada centro se convierte por un lado en una especie de *maqueta previa* que señala explícitamente, que muestra lo que va a ser ese

curso o proyecto didáctico. Por otro lado constituye una especie de *contrato* mutuo en el que figuran los compromisos a que se ha llegado. En él figura cuál va a ser el cometido que cada uno ha de cumplir: qué ha de enseñar y cómo el profesor, qué ha de aprender el alumno, qué aportación de recursos, experiencias y colaboración se espera de la colectividad social.

No será posible ya que alguien interesado en el tema educativo desconozca qué se hace en la escuela del pueblo, o qué se espera de él. Existe un documento público, que es la programación renovada cada curso (o con una cierta periodicidad) donde se especifican cuáles son las necesidades a nivel formativo de los niños que aparecen como más relevantes en esa comunidad, cómo se pretende responder a ellas desde la escuela y con qué prioridades.

---

[1] STENHOUSE, L.: *Ob. cit*.

[2] *Ibíd*.

[3] SCURATI, C.: *Ob. cit*., págs. 85-123.

[4] LODINI, E.: *Ob. cit*., pág. 86.

[5] SCURATI, C.: *Ob. cit*., pág. 86.

[6] *Ibíd*., pág. 87.

[7] *Ibíd*., pág. 87.

[8] STENHOUSE, *L.: Ob. cit*., pág. 36.

[9] *Ibíd*., pág. 29.

[10] SCURATI, C.: *Ob. cit*., pág. 88.

[11] JENKINS, D. y SHIPMAN, M. D: *Curriculum: an introduction*. Open U. Londres, 1976.

[12] FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Didáctica*. UNED, Madrid, 1976.

[13] SCURATI, C.: *Ob. cit*., pág. 87.

[14] Cit. en KUNERT, K.: *Planificación docente: el currículum*. Oriens, Madrid, 1979, pág. 23.

3. SENTIDO Y FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN Y DE LA ESCUELA ELEMENTAL

A lo largo de esta obra se intenta ofrecer una visión sistémica de la enseñanza desde la perspectiva del currículum. Ello nos exige considerar no solamente los aspectos, componentes, características y condiciones internas de los ciclos analizados, sino también someter a reflexión las relaciones establecidas entre la educación básica como un todo y el conjunto de superestructuras sociales con las que está relacionada.

La pregunta fundamental en este apartado es: «¿Qué función ha de desempeñar la enseñanza básica en la sociedad actual?». La idea, hoy bastante generalizada entre el profesorado, es que se ha de partir, en el diseño y desarrollo curricular, de un *discurso general sobre la escuela*, sobre su cometido social.

En primer lugar porque con ello se responde a uno de los criterios, ya descritos, de funcionalidad del currículum: la *publicidad*. La necesidad de hacer explícitos, comunicables y sometibles a discusión los postulados que uno utiliza como marco de referencia de la propuesta curricular. En segundo lugar porque sin una clarificación previa de ese marco de referencia resultan irrelevantes y sin sentido muchas de las proposiciones técnicas o metodológicas que a nivel específico quieran plantearse. Cualquier decisión sobre contenidos, formas de organización del aula, actividades, sistemas de evaluación, etc. no es otra cosa que una toma de postura sobre qué es lo importante, cómo y por qué se jerarquizan los diferentes cometidos educativos encargados social y culturalmente a la escuela. Como ha señalado Kunert[1] cualquier análisis y/o planificación de la enseñanza ha de partir de una «teoría de la escuela» que en términos generales centre el espacio y los ámbitos de intervención a que como agente social ha de dedicarse y clarifique la dinámica general en que tal proceso se desarrolla.

Pues bien, esa teoría de la escuela se constituye, desde la perspectiva del desarrollo curricular, en la síntesis convergente de la imagen que se tenga de la ciencia y los conocimientos en general y de la imagen que se tenga de la propia escuela y su papel social.

Volveremos a insistir en la importancia que esta visión panorámica de la enseñanza tiene de cara a un trabajo «con sentido» por parte del profesor. Es importante que éste se plantee su propia actuación profesional como un proceso con sentido más allá del espacio físico y personal de su propia aula y sus alumnos. A la hora de adoptar decisiones curriculares habrá de acomodarse a las peculiaridades del marco institucional en que se desenvuelve su trabajo y a las características socio-ambientales, culturales o políticas que actúan como marco de referencia y que, lo quiera él o no, afectan directa o indirectamente al proceso educativo en que él mismo, sus alumnos y la escuela como

conjunto están implicados. Las características curriculares de una clase variarán (o deberían hacerlo) en función del desarrollo previo de los alumnos, del tipo de centro de que se trate, de la particular jerarquía de necesidades y prioridades que en función del medio ambiente quepa establecer en cada caso, de las actitudes de las familias hacia la educación y la cultura, de sus disponibilidades económicas, y desde luego de la política educativa que las diversas administraciones implanten en sus respectivas áreas de competencia.

Para un profesor de cualquier nivel tener ideas claras respecto al papel de la escuela, ser plenamente consciente de lo que personal, institucional y socialmente se espera de su trabajo, significa ser más «dueño» de la posterior operativización y puesta en práctica de esas expectativas, porque sabe cuál es la razón de las cosas que él realiza, cuál es el papel que cada paso educativo que él da juega en el desarrollo global del sujeto. Es decir ve su nivel educativo como un todo en sí mismo y a la vez como un episodio conectado y formando parte de un proceso más global. Proceso que es precisamente la función a desarrollar por la escuela en nuestro ámbito sociocultural.

Esta es una cuestión que tiene mucho que ver con los criterios de funcionalidad del currículum antes señalados, específicamente con el de *racionalidad* y con el de *organización*. Veamos. Los distintos actos o momentos de la enseñanza son elementos de un proceso más amplio. Pues bien, toda acción en cuanto evento perteneciente a un proceso recibe su *sentido* de dos niveles de ese proceso que actúan como marco de referencia. Por un lado el *contexto próximo* (los otros actos o aspectos próximos a él) le otorgan *significado*; por otro lado el *contexto más alejado* le otorga *justificación*[2]. Podría expresarse analógicamente como una piedra (el acto aislado) echada a un estanque. Los sucesivos anillos que se forman en el agua son los marcos de referencia a que aludimos: los anillos próximos estarían relacionados con la *significación* (contexto de sentido), los más alejados con la *justificación* (contexto de legitimación).

Así la explicación en clase de un tema de estudio se produce en el contexto de una disciplina, en una clase concreta, dentro de un nivel educativo, en un centro escolar, en un determinado medio geográfico-cultural, en un determinado sistema político-educativo, etc. Como se ve, los anillos se van ampliando cada vez más.

En nuestro caso una palabra, un gesto o una frase tomadas como actos aislados o acciones específicas adquieren *significado* (tienen sentido comunicacional, significan algo) en relación y en función del contexto próximo: así la palabra en función de la frase, ésta en función de un discurso en que se enclava (una palabra puede adquirir distinto significado en función de cuáles sean esos elementos contextualizadores próximos), el gesto en función del diálogo comunicacional en que se sitúa, la acción en función de las otras acciones que la anteceden o siguen.

Por otro lado, el contexto más amplio (tipo de organización, características institucionales, modelo educativo, ambiente social, etc.) no aportan nada con respecto al significado de ese acto, pero sí con respecto a su legitimidad, a su razón de ser, al papel que juega ahí. El hecho de saber que nos encontramos en un contexto educativo que pretende desarrollar hombres y mujeres autónomos no nos ayudará a saber el significado

de un gesto o de un diálogo pero sí a *dar sentido a ese diálogo*, pues la posibilidad de expresar libremente las propias opiniones es algo claramente justificado y con sentido respecto a la finalidad pretendida.

En definitiva, y a esto era a lo que quería llegar, el análisis de la función de la escuela actúa sobre las diversas acciones educativas como un *contexto de legimitación* y se constituye en una *fuente de sentido* y de clarificación de finalidades para las distintas acciones concretas que en el desarrollo curricular se realicen.

Función de la escuela

La función de la escuela puede tener diversas lecturas. Puede hacerse sobre ella una *lectura general* (aquella que se refiere a la misión general encomendada a la escuela por la «sociedad» entendiendo por sociedad el conjunto de agentes sociales con capacidad para incidir y/o tomar decisiones referidas a dicha misión). Hay otra *lectura más restringida* que la liga a una situación social concreta con respecto a la cual ha de cumplir una función específica. Aquí se produce una mayor concreción de los conceptos, supuestos y previsiones generales de aquélla aplicándolos a un ámbito social o a un tipo de población característica. Siguiendo con la distinción ya establecida, la *lectura general* de la función de la escuela puede ligarse a la confección del *Programa*, y la *lectura restringida* al desarrollo de la *programación*.

Una observación preliminar me parece importante hacer aquí: la función de la escuela se puede analizar desde la perspectiva de la función que realmente está cumpliendo en este momento histórico y cultural concreto. De la función de la escuela se puede hablar en cuanto proposición de principios, esto es, refiriéndose a la que «debería desarrollar» en cuanto institución educativa. Nos centramos en esta segunda dimensión.

A nivel muy general podemos señalar que la escuela básica es uno de los agentes sociales en los que los sujetos:

— desarrollan su personalidad;
— establecen las bases de relación entre ellos mismos y la sociedad, entre ellos mismos y la cultura;
— y con el que el propio contexto entra en relación con la escuela en una dinámica de intercambio mutuo de influencias de todo tipo.

En torno a esos tres ejes (personal, instructivo y social) vascula la función a desempeñar por una escuela básica adecuada a nuestro tiempo.

Por lo general predomina en las declaraciones sobre la escuela básica un tipo de formulaciones amplias y pretenciosas en las que se define la función escolar en términos de un amplio abanico de misiones:

> «Los Programas Renovados pretenden desarrollar al máximo las capacidades de los alumnos, dotarles de los instrumentos y recursos necesarios para un comportamiento autónomo y responsable, capaces de enfrentarse a los problemas con flexibilidad y espíritu innovador, ponerlos en condiciones de superar las dificultades con optimismo, esfuerzo y sin temor al fracaso o al ridículo momentáneo y con la preparación

suficiente para vivir y convivir en paz sin renunciar a la tarea colectiva de mejorar la sociedad comenzando por uno mismo»[3].

«Si educación es el nombre que se quiere asignar a todas las formas de actividad humana en las que relaciones culturales asimétricas entre los individuos determinan el traspaso de experiencias y de cultura del uno al otro, a la escuela obligatoria y en particular a la escuela elemental, yo quisiera asignarle tareas consistentes en la producción de habilidades cognitivas socializadas, de las capacidades expresivas, comunicativas y operativas integradas en los procesos cognitivos y que sirven de soporte de las relaciones interpersonales y sociales, de disposiciones para el disfrute de la realidad natural y social»[4].

Son, como puede verse, muchas cosas. El poder de influencia de estos planteamientos generales sobre la práctica escolar cotidiana quizá quede un poco difuminado precisamente por ese apelotonamiento de ideas, muy ricas de sugerencias en sí mismas, pero excesivamente polivalentes vistas en su conjunto.

Yo desearía abordar este aspecto de una manera similar a como lo hice con el currículum: indicando las que, desde mi punto de vista, habrían de ser características de una *nueva* escuela básica.

Digo nueva y soy consciente de que en España ya tenemos escuelas básicas «nuevas» (de hecho los Programas Renovados a nivel de Estado y los respectivos ordenamientos autonómicos tienen aún pocos años de existencia). Pero así y todo seguimos necesitando renovarnos, problematizar siempre el estado de las cosas y seguir insistiendo en aquellos criterios de funcionalidad que hagan a nuestra escuela básica cada día más racional, más eficaz, más acorde con unos planteamientos educativos actualizándose permanentemente (y no olvidemos que hoy en día toda Europa está sometiendo a debate interno la organización y sentido de sus respectivos sistemas educacionales a nivel básico).

Criterios para el desarrollo curricular

Pues bien, creo que el desarrollo curricular ha de hacerse a partir de características generales de la escuela conectadas con los siguientes criterios:

PLURALISMO

Como indicador de una auténtica y rica relación entre educación y democracia.

Sólo desde la base y el compromiso de un discurso educativo plural y abierto a todos cabe plantearse formar el hombre reflexivo, crítico, al hombre de la razón y la libertad.

La escuela básica ha de ofrecer (o tender a ello) un modelo pedagógico capaz de ser plural sin tener por ello que renunciar a las exigencias mínimas de un proyecto general y unitario. Ese modelo formativo ha de permitir *convivir* juntos, casi al inicio de la década de los noventa, a los más divergentes planteamientos sociales.

En síntesis, podríamos extraer de este principio básico las siguientes anotaciones:

1. Hacerse sensibles no sólo a los principios, tradiciones y postulados formativos de la propia casa sino también a los planteamientos foráneos dotando a la escuela de una perspectiva más internacional. Ahí están las declaraciones internacionales sobre derechos del hombre, los derechos del niño. Ahí están las

grandes virtudes y los problemas de otras gentes con los que nos vamos a tener que relacionar y respecto a los cuales ya desde la escuela básica se ha de trabajar el conocimiento, la comprensión y el espíritu de colaboración. Espero poder demostrar que esto no está en absoluto reñido con un mayor esfuerzo de la escuela por abrirse a su propio medio, por apropiarse de sus particularidades y hacerse militante de su idiosincrasia. Ese es precisamente uno de los goznes de esta pluralidad pretendida a través de la cual lo propio y próximo no nos impide sentir lo ajeno, alejado y distinto sino que nos capacita para captarlo con mayor profundidad.

2. Un modelo formativo plural pretende una *socialización antiautoritaria*, *participativa* y *democrática* basada, como ya hemos señalado reiteradamente, en el consenso social y en la implicación en la tarea educativa de toda la comunidad social. La escuela a la que tantas veces se ha tachado de reproductora de una estructura social autoritaria, de potenciar una socialización únicamente a base de disciplina y control, ha de ser capaz de generar en su propio seno unas formas de socialización de signo abierto que abarque desde los órganos colegiados de gestión participativa hasta las pequeñas fórmulas de apertura de los acontecimientos y quehaceres diarios de cada clase.
3. Un modelo formativo plural no puede dar pie a un desarrollo curricular *rígido* o *dogmático*, centrado en una instrucción «depositaria». Por el contrario, lleva indefectiblemente a una escuela de «investigación», del método de trabajo (no sólo aprender, sino aprender a aprender), de la diversificación de técnicas, ritmos y procesos.

CONTINUIDAD

La *continuidad* como indicador de la racionalidad y potenciador del máximo desarrollo individual en el proceso del aprendizaje.

Como señala Laporta es preciso superar una filosofía y sociología ya viejas con respecto a la escuela, aquella que

> «separaba, en las funciones y en los destinatarios, las diversas escuelas: la escuela preescolar destinada a suplir o a completar episódica y opcionalmente a la familia; la escuela básica hecha para un "pueblo" que es preciso preparar pronto y sin lamentos para los trabajos subalternos; la escuela media abierta hacia una cultura más avanzada y dirigida a las profesiones directivas de la sociedad»[5].

Por encima de una diferenciación hoy escasamente defendible, en ciclos o niveles estancos, hay que establecer una idea de formación en continuidad. Eso significará un desarrollo curricular capaz de integrar en un proceso unitario (que no significa *standard*, ni desconsiderado con las características psicológicas de las diversas edades) y continuado del proceso formativo de cada sujeto.

Mientras la estructura del sistema educativo se mantenga como está, el establecer ese proceso de continuidad será una de las principales funciones de la escuela básica,

conectar los momentos precedentes (guardería, preescolar) y consecuentes (ciclo superior y enseñanzas medias) del sistema formativo en la búsqueda de la continuidad institucional, pedagógica y curricular.

INTEGRACIÓN

Supone una auténtica conexión, en la esencia misma del modelo formativo, de lo educativo y lo instructivo en un auténtico y pleno desarrollo personal-funcional del sujeto.

La escuela básica lo es porque su cometido es sentar las bases socioafectivas y cognitivas necesarias para ese progreso mantenido de los alumnos en aprendizajes cada vez más complejos e implicativos. Esa integración de los componentes sociales, motrices, emotivos e intelectuales es una condición básica para un desarrollo pleno. Ello posibilita que el alumno acceda y se integre en el ámbito escolar como un todo. Que no exista esa «escuela de las cabezas» que denunciaba Tonucci.

> «Los momentos del esfuerzo, de las tareas, del estudio están y son didácticamente interdependientes con los momentos del interés, de la fantasía, del juego»[6].

En este sentido juega también un papel neutralizador de influencias excesivamente parciales o polarizadas del medio ambiente. No para negar o contradecir el sentido educativo de éste (la escuela no podría hacerlo aunque quisiera) sino para complementarlo.

> «El rol de la escuela de cara a las transformaciones es doble: reaccionar a sus efectos negativos (masificación, motivaciones utilitarias, aspiraciones hedonistas, etc.) y guiar a los jóvenes en la formación de un comportamiento fundado en la valoración de la persona y la solidaridad funcional. La escuela contemporánea tiende a suplir las deficiencias del ambiente transformándose de intelectualista y selectiva en una escuela de formación con objeto de ayudar a los jóvenes a realizarse por sí mismos como personas, para estar, por tanto, preparados para asumir las propias responsabilidades en la comunidad como ciudadanos de un Estado democrático y como trabajadores de una sociedad en continua transformación.
>
> Su cometido, por tanto, es organizar la actividad de los jóvenes de un modo no exclusivamente intelectual y de forma asimiladora y reproductora, sino de manera integral, o sea de desarrollo en todas las dimensiones humanas de cada alumno individual, de cara a su adhesión activa a las instituciones democráticas y a su colaboración en la productividad social; y de una forma basada en la investigación y construcción que desarrolla en los alumnos dotes de iniciativa y de responsabilidad y exige a los profesores no meramente el control, sino el ejercicio de su poder de guía, de animación, de orientación»[7].

En otro lugar hemos planteado[8] un modelo educativo cuatridimensional desde cuya perspectiva cualquier aprendizaje podía ser asimilado a través de las cuatro vías fundamentales de experiencia de los sujetos: la vía creático-expresiva (nivel afectivo-emocional), la vía social-relacional, la vía psicomotriz y la vía intelectual. El niño puede aprender aisladamente por cada una de esas vías, pero tal aprendizaje es más endeble y en ese sentido menos formativo que si lo realiza por las cuatro simultáneamente implicando en ello todas las dimensiones de su experiencia.

Este ha sido y sigue siendo un punto crucial en el debate sobre la escuela básica

cuyas orientaciones programáticas han ido oscilando pendularmente del centrarse en el niño como todo expresividad, creatividad, espontaneidad, exigiendo que la escuela se acomodara a tales condiciones, hasta, por el contrario, planteársela como espacio del «estudio», de los conocimientos, de la inteligencia. Es la diatriva que muy plásticamente describen los italianos entre el «fanciullo afettivo» y el «bambino cognitivo».

Permítaseme, a este respecto, una cita un poco larga pero muy clara de Frabboni:

> «La nueva escuela elemental ha de abandonar tanto las hipotecas *puerocéntricas* (escuela de un falso, degenerado activismo) como el *adultocentrismo* (escuela de la mera "reproducción del saber").
>
> *Deberá decir no* a la radicalización "bambinocéntrica" cuya raíz romántico-libertaria conduce a procesos formativos espontaneístas y abandonistas (el enseñante es echado fuera) incapaces de asegurar *iguales oportunidades educativas* y de *acortar-reducir* realmente los vacíos culturales de partida de los alumnos.
>
> Igualmente, ***deberá decir no*** a la radicalización "adultocéntrica" fundada como está en una concepción dogmático-transmisora de la cultura: esto es, en experiencias formativas meramente reproductoras de los modelos cognitivos y sociales establecidos por la institución escolar, modelos claramente selectivos y discriminatorios con aquellos alumnos que no se identifican con ellos.
>
> En síntesis. El nuevo modelo pedagógico de la escuela elemental (de tipo "racional", basado en la investigación y en el método científico) está construido tanto sobre las razones motivacionales del sujeto que aprende como sobre las razones culturales del objeto de conocimiento. Esto es, habrá de tener en cuenta tanto las *necesidades-actitudes-aspiraciones* de cada alumno históricamente definido, como las *estructuras esenciales y los contenidos fundamentales de las disciplinas*»[9].

Volveremos sobre este aspecto a la hora de analizar los «contenidos» y «actividades» dentro del desarrollo curricular.

ALFABETIZACIÓN CULTURAL

La escuela elemental cumple dentro del ámbito instructivo la tarea de realizar una auténtica *alfabetización cultural* de toda la población infantil.

En nuestro momento histórico parece ya evidente que la educación es un beneficio social al que todos los sujetos de un país tienen derecho, sin que pueda actuar en menoscabo de dicho derecho ni la situación personal del sujeto, ni su clase social, ni su ubicación geográfica, ni ningún otro impedimento.

Por eso hablamos de una escuela básica, común y obligatoria, porque su función es garantizar el derecho de cada ciudadano a participar en los circuitos sociales del desarrollo personal y cultural, a posesionarse de todas las claves de lectura, comprensión y participación plena en la vida social.

Este es un aspecto fundamental de una sociedad que desea ser igualitaria y la escuela en cuanto estructura social tiene un importante papel que jugar en ello:

- — a través de su propia contribución a remover cuantos obstáculos estén coartando o difiriendo o haciendo incompleto ese derecho;
- — a través de la diversificación de las experiencias de aprendizaje propuestas y de los recursos utilizados;
- — a través de la asunción de un auténtico protagonismo en el desarrollo cultural

de toda la comunidad y de una responsabilidad en los resultados reales de su intervención. Este último aspecto es de gran importancia aunque hoy por hoy no se tiene en cuenta ni se acomete por parte de nuestra escuela básica excesivamente burocratizada y funcionarial. (Volveré sobre ello en otro punto).

En este contexto la escuela desarrolla la mencionada alfabetización cultural o instrucción de base a través de:

1. La progresión en el manejo de los tres lenguajes básicos que ya constituyen la esencia del currículum de preescolar: el lenguaje del cuerpo, del ambiente y las primeras etapas del simbólico (idea ya mencionada de la continuidad curricular).
2. Esos lenguajes se expanden en diversos contextos de experiencia.
3. Y se inicia la adquisición de los primeros marcos conceptuales, de las habilidades y las técnicas de investigación de las 4 áreas fundamentales de desarrollo cultural (área lingüístico-expresiva; área histórico-antropológico-geográfica; área de las ciencias matemáticas, naturales y técnicas; área de la educación del cuerpo y la motricidad).

La escuela es pues un «ambiente creado para el aprendizaje» con todo lo que eso supone de posibilidad de alterarlo, manejarlo de diversas maneras, gestionarlo creando climas propicios a los diversos tipos de actividades. Se convierte en algo manipulable y no rígido. En algo al servicio de los aprendizajes y no al contrario.

APERTURA

Apertura al exterior que permita la génesis dinámica de circuitos de interacción mutua entre escuela-familia, escuela-contexto sociocultural, escuela-comunidad local.

En principio esto supone quebrar la vieja idea de una escuela autosuficiente, la escuela entendida como un microcosmos singular, aséptico en el que no parecía conveniente que se introdujeran los virus (pragmatistas, ideologizados, laicistas, sexualizados, materialistas, incultos, etc.) del exterior. A fuerza de cerrarse se han ido posesionando de muchas escuelas unos usos de institución total, un espíritu de autosuficiencia, de corporativismo, de inercia y rutina en los procesos, e incluso de una cierta paranoia desde la cual cualquier intento de participación de las autoridades locales, de los padres, de otros agentes sociales externos a la institución podía ser considerado como una «injerencia», indeseable, como un afán de «politizar» o «manipular» la educación, de «apoderarse» de la escuela.

Afortunadamente las cosas están ya cambiando y la «nueva» escuela básica a la que me estoy refiriendo dará un giro de 180° en este aspecto abriéndose plenamente al exterior no sólo permitiendo sino solicitando la colaboración en la formulación y puesta en práctica del modelo pedagógico a desarrollar en su seno.

En definitiva la escuela, en cuanto agente social, resulta claramente insuficiente para desarrollar todo el conjunto de funciones educativas precisas para el progreso integral de los sujetos. Por eso requiere una interacción formativa con la familia y una interacción cultural de amplias miras con la comunidad social en que está enclavada.

Entendamos bien que esta apertura no es simplemente de aceptación pasiva de los requerimientos e influencias del entorno. Muy al contrario, se trata de un estilo dialéctico, transaccional de apertura al exterior. La escuela no se convierte por ello en una mera correa de transmisión-reproducción de la dinámica social y cultura de su medio ambiente. Eso sería cortocircuitar su función formativa e impedir el progreso. La escuela en cuanto agente formativo y cultural dentro de un contexto es siempre una unidad social inquieta, divergente, dinamizadora de ese contexto, crítica (claro que para ello primero habría de ser autocrítica).

Ya veremos más adelante cómo esta apertura al territorio tiene importantes consecuencias en diversos momentos del desarrollo curricular en la medida en que a la hora de realizar la programación se tienen muy en cuenta los recursos del territorio (recursos culturales, institucionales, humanos, instrumentales, etc.). Además se contextualiza todo el desarrollo curricular dotándolo de sentido histórico en lo que supone de análisis de la naturaleza, evolución y posibilidades de los diversos componentes culturales, ambientales y sociales de esa zona. Y a través de la revisión permanente, a la luz de las diversas disciplinas, de todo el patrimonio de experiencias de los alumnos.

Como ha señalado Frabboni esto se conseguirá con

> «una arquitectura social, cultural, didáctica capaz de conectar estrechamente la escuela al territorio (utilizando incluso como aulas didácticas descentralizadas los servicios socioculturales del territorio) a través de una relación amplia y permanente, de participación y gestión con las fuerzas sociales de la comunidad al servicio de la cual está la escuela primaria. Y eso se ha de hacer de tal manera que se sea capaz de convertir dicha escuela en una oficina real de transmisión-reelaboración-producción cultural»[10].

Función homeostática en la conexión escuela-medio

Otra idea importante con respecto a esta conexión escuela-medio es la que desarrolla Postman[11] a través del concepto *de fundón homeostática* de la escuela con respecto al medio social en que se enclava.

Desde una perspectiva cibernética, Postman entiende que entre escuela y medio se produce un intercambio de tensiones contrapuestas de manera tal que la educación escolar juega siempre un papel de compensación, de contraargumentación con respecto a las presiones homogeneizantes ejercidas por el medio social y por los otros agentes de socialización. Por eso habla de la escuela como *contrapoder*:

> «La instrucción trata de conservar la tradición cuando el resto del ambiente es innovador; o por el contrario es innovadora cuando el resto de la sociedad está ligada a la tradición. Su objetivo en cualquier tiempo, es el de poner de manifiesto las tendencias prevalentes en una cultura y contrarrestarlas después mediante el empleo de una filosofía cualquiera de la educación de la que se pueda disponer»[12].

Postman tiene interés en destacar que su planteamiento no es ideológico, es más,

huye de lo ideológico, sino *ecológico*. El ideólogo tiene una mentalidad teleológica, se propone la consecución de fines específicos acordes con las premisas de que se parta, el ecólogo no busca fin alguno que suponga un objetivo prefijado sino que basa su trabajo en la *homeostasis*, en el *equilibrio*:

> «El ecólogo no es un utópico, un ideólogo, un dogmático ni, por supuesto, un teólogo. Es, sobre todo, un médico, un navegante, un timonel. La suya es una política de remedios, el único empeño de su programa es el de corregir los desequilibrios»[13].

En este sentido Postman ha recorrido en sus publicaciones un largo camino. Comenzó en 1967 escribiendo con Weingartner una obra titulada *La enseñanza como actividad subversiva*[14]. En 1980 escribe la que ahora comentamos (utilizo su traducción italiana de 1981) *La enseñanza como actividad conservadora*. Esta aparente contradicción la justifica Postman señalando que la escuela ha sido conducida a una pérdida casi total de sus papeles y de su función al socaire de las importantes convulsiones sociales a que ha tenido que ir haciendo frente en las dos últimas décadas. Así surgió la onda revolucionaria que él mismo propugnó en su obra de 1967, que ratificó y llevó a sus últimas consecuencias el mayo del 68 y todo el reflujo de planteamientos que a partir de entonces han ido surgiendo en torno al papel revolucionario, liberador e ideologizado que ha de desempeñar la escuela. Esta tendencia ha acabado por verter sobre la escuela todo el cúmulo de problemática juvenil, problemática social, y los discursos ideológicos surgidos en otros ámbitos sociales, impidiendo con ello que la escuela pudiera responder a sus objetivos específicos. Se trata por tanto de volver a restituir a la escuela su propia función, que según Postman no sería otra que «enseñar a razonar, a afrontar y resolver los problemas de los diversos campos» o dicho de otra manera:

> «Suministrar a los jóvenes, a través de una escuela que enseñe sin adoctrinar, los instrumentos indispensables para su formación como personas».

La tesis de Postman es la siguiente:

> «Hoy por hoy, nuestra cultura va exagerando el cambio. Se habla de "*shock* del futuro", "*shock* cultural", "*shock* tecnológico" o como se quiera decir: el hecho es que se trata de un cambio excesivo, demasiado acelerado, de duración demasiado larga, que tiene como consecuencia el volver inútiles las instituciones sociales y mantener a los individuos permanentemente inadaptados a vivir en las condiciones de la propia cultura.
>
> Hemos llegado al punto en que el problema a resolver no es, ya, el de la conservación, sino el del desarrollo. Sabemos muy bien cómo cambiar, pero hemos perdido el arte de conservar.
>
> Sin al menos una reminiscencia de la continuidad y de la tradición, sin un punto desde el cual observar el cambio, sin una contraargumentación a la tesis prevalente del cambio, nosotros podemos acabar fácilmente tragados por el vértigo, en realidad ya lo estamos siendo en la actualidad»[15].

El planteamiento parece sugestivo y puede resultar muy clarificador a la hora de afrontar la cuestión inicial que nos preguntábamos, ¿cuál es el papel que la escuela ha de desempeñar en nuestra sociedad? No así la respuesta-conclusión a que llega Postman, que no es aplicable, hoy por hoy a la sociedad española. Por lo que a nosotros respecta la

función de la escuela ha de seguir manteniéndose como estimuladora de nuevos planteamientos de progreso, puesto que el ambiente social y el discurso educativo que desde él se propugna es predominantemente estático y conservador. Con una estructura social muy jerarquizada y escasa movilidad, con cotas de cultura muy bajas y muy desigualmente repartidas según clases sociales y espacios geográficos, con unos índices de fracaso escolar muy dependientes todavía del origen social de los sujetos, con una dinámica familiar no del todo congruente con planteamientos educativos tendentes al desarrollo expresivo y global del niño, etc., el papel a desempeñar por la escuela en nuestro ambiente es necesariamente de vanguardia, de abrir brecha en unas concepciones continuistas de la infancia, en un sentido reductivo e instrumentalista de la educación que queda condensada en leer, escribir y hacer cuentas cuanto antes, en un enfoque disciplinarista de las relaciones interpersonales que buscan la socialización objetiva y rechazan la crítica («La escuela destruye la educación y el respeto que nosotros inculcamos a nuestros hijos» siguen diciendo muchos padres de niños pequeños).

Como iremos viendo en los capítulos siguientes en los tres aspectos que prioritariamente definen según Postman el papel de la escuela («qué enseñar», «a qué problemas debe hacer frente la escuela» y «a través de qué métodos») predomina en nuestra sociedad y también en la práctica escolar habitual una postura restrictiva y conservadora. Los *mass-media* presentan una imagen de la infancia abocada al consumo, quizá a la idealización pero no a un crecimiento autónomo, individual y crítico. La juventud se presenta como un problema social orlado de contestación, negativismo, droga, delincuencia, etc. y ello lleva a la conclusión de que la sociedad ha de reforzar sus sistemas de control, ha de ejercer una acción temprana de socialización y encauzamiento objetivo de los alumnos, etc.

En definitiva, la función social de la escuela actual aplicando el planteamiento de Postman a nuestro ambiente ha de seguir siendo revolucionaria en muchos aspectos. Sin una pérdida del norte de sus objetivos, sin el olvido del marco social de referencia que da sentido final a su intervención, pero sin depender de él. Buscando crear nuevos marcos alternativos que vayan abriendo espacios capaces de integrar una imagen más constructiva de la infancia, de lo que significa a nivel de contenidos y métodos el trabajar el desarrollo integral de los sujetos. ¿Cómo hacer esto? Algunas ideas al respecto se irán señalando en las páginas siguientes.

[1] KUNERT, K.: *Ob. cit.*, pág. 9.

[2] SALOMON, G.: *Communication and Education*. Sage, Londres, 1981.

[3] ARRIBAS ALONSO, C.: *El Ciclo Medio en EGB*. Santillana, col. «Aula XXI», Madrid, 1982.

[4] LAPORTA, R.: «La Scuola Elementare in un nuovo Sistema Formativo», en FRARBONI, F.: *Ob. cit*., pág. 78.

[5] *Ibíd*., pág. 77.

[6] FRABBONI, F.: *Ibíd*., pág. X.

[7] GIUGNI, G.: *Pedagogia della Scuola*. Le Monier, Florencia, 1973, pág. 27.

[8] ZABALZA, M. Á.: «Medios, mediación y comunicación didáctica en Preescolar y Ciclo Inicial de EGB», en *Enseñanza*, 1, ICE Univ. de Salamanca, 1983, págs. 121-146.

[9] FRABBONI, F.: *Ob. cit*., pág. XI.

[10] *Ibíd*., pág. XIV.

[11] POSTMAN, N.: *Ecologia dei Media. La Scuola como Contrapotere*. Armando, Roma, 1981.

[12] *Ibíd*., págs. 21 y 22.

[13] *Ibíd*., pág. 22.

[14] El temor al impacto que este título pudiera causar llevó a los editores españoles a traducirla así: POSTMAN, N. y WEINGARTNER, Ch.: *La enseñanza como actividad crítica*. Fontanella, Barcelona, 1973.

[15] En GOZZER, G. y otros: *Oroscopo per la Scuola Primaria*. Armando, Roma, 1981, pág. 128.

4. LA ESCUELA COMO ESCENARIO DE OPERACIONES DIDÁCTICAS. EL PROFESOR COMO PLANIFICADOR

Tras el análisis en los puntos anteriores del modelo pedagógico que subyace al desarrollo de un proyecto curricular innovador en los primeros ciclos de la EGB, quisiera plantear a continuación algunas reflexiones en torno a lo que podríamos denominar el «discurso didáctico» de la enseñanza y más concretamente al profesor como auténtico agente traductor y filtrador a nivel de enseñanza de los supuestos y prescripciones de las planificaciones realizadas en niveles superiores y gestor del desarrollo real de la actividad en el aula.

Desde nuestro punto de vista parece tener más potencia un currículum centrado en la iniciativa de la escuela que en la del profesor individual. *La escuela es la unidad social, funcional y organizativa de referencia en la programación. El profesor es la unidad operativa*.

La escuela en cuanto comunidad de gentes permite la gestación de unas programaciones plurales y consensuadas, que superan el marco estrecho de un aula y se enfrentan con un contexto más amplio de condiciones de partida; que superan lo individual para centrarse en un nivel intermedio de lo colectivo donde, sin embargo, las particularidades de sujetos y grupos son aún reconocibles. Ello supone innegables ventajas en la racionalización y continuidad del proceso formativo de los sujetos y permite, en definitiva, establecer mejor esa conexión tan insistentemente requerida aquí entre escuela y territorio.

La escuela es, pues, el espacio adecuado (el teatro o palestra por el indudable juego de intereses que se ven implicados y se «enfrentan») para abordar el desarrollo de la programación didáctica. La escuela constituye el agente unitario del desarrollo curricular.

La escuela como institución intermedia

Si analizamos nuestra situación al respecto, podemos observar que la escuela como institución intermedia apenas ejerce papel alguno. Su propia identidad institucional, funcional y, en definitiva, pedagógica no existe o se mantiene diluida en una serie de funciones burocráticas rutinarias. En pocos casos se puede decir que tal escuela se caracteriza por su modelo educativo, o por el enfoque que hace de la enseñanza, o por el modelo de organización que posee, o por la forma singular de afrontar su relación con el medio o las necesidades de su entorno. Nuestras escuelas viven de espaldas a un protagonismo no sólo posible sino necesario de cara a un desarrollo curricular integral y

abierto.

Cierto es que nuestro sistema educativo es centralista y que la capacidad de autonomía de las escuelas en la configuración de los procesos educativos que realizan es muy escasa. Es una escuela para impartir un Programa y no tanto para desarrollar una programación. Pero eso no debería ser así, y creo, que incluso hoy día y con el actual marco legislativo, las cosas podrían muy bien ser de otra manera.

Eso sí, para que ello sea posible se ha de superar ese sentido individual de la acción del profesor. La programación ha de ser pensada más en términos de escuela, de comunidad escolar, de equipo de profesores, etc. que de profesor singular. El esfuerzo que requiere el mantenimiento de un espíritu crítico y una revisión constante de lo que se va haciendo, la elaboración de materiales, la búsqueda de actividades atractivas y congruentes con lo que se pretende, el análisis de los resultados, etc. exige un trabajo en equipo y una implicación de la comunidad en su puesta en práctica. Y por otra parte la posibilidad de que nuevos planteamientos educativos y sus correspondientes diseños curriculares se consoliden depende mucho de que se logre finalmente una implicación generalizada de toda la comunidad escolar.

El profesor que avanza como un francotirador en la renovación educativa acabará no sólo agotado personalmente, sino deprimido al ver cómo todas las hipotéticas ganancias conseguidas se van perdiendo a medida que los alumnos pasan por sistemas contrapuestos al suyo. Como señalaba con mucho sentido común Fernández Pérez, en la enseñanza es mejor avanzar muchos un poco que unos pocos mucho.

Papeles curriculares de la escuela y el profesor

De todas maneras los papeles curriculares de la escuela y del profesor se cruzan y complementan. La escuela es la unidad básica de referencia para desarrollar el currículum. Para ello diseña las líneas generales de adaptación del Programa a las exigencias del contexto social, institucional y personal, y define las prioridades. Pero será el profesor, el que a la postre ha de llevar con su actuación a la práctica esas previsiones. Y únicamente él podrá adoptar decisiones específicas ya referidas a su curso. El realiza la síntesis de lo general (Programa), lo situacional (programación escolar) y lo próximo (el contexto del aula y los contenidos específicos o tareas).

Hay en este planteamiento una reconsideración de la idea tradicional de profesor, idea que sigue prevaleciendo, pese a todo, en la práctica: el profesor como ejecutor de las prescripciones y consignas dadas en el Programa por las diferentes administraciones educativas competentes. El docente, creo yo, ha de dejar de ser visto como un consumidor de previsiones, prescripciones u orientaciones ajenas. Es la diatriba entre *programación dada* y *programación puesta* que describía Fernández Pérez.

> «Se trata, en definitiva, de decidir en qué lugar termina la cadena de decisiones que se toman sobre la enseñanza desde fuera del aula, antes del aula (programación “dada”) y en qué lugar se permite que sea el “aula” (es decir el profesor, sus alumnos, etc.) quienes asuman la tarea de “poner su propia programación”»[1].

El profesor ha de apostar decididamente por ser él mismo codiseñador y gestor de su propio trabajo en el aula[2].

Y a esto era a lo que antes nos referíamos: el profesor como partícipe y gestor de la programación, no como propietario y *factótum* de ella. Los profesores como colectivo y en unión con los padres y otras personas o colectivos de la comunidad social implicados en la enseñanza diseñan al comienzo de cada curso cuáles son las líneas maestras de su trabajo, cómo pueden resolverse los problemas habidos con anterioridad y reforzarse los éxitos, qué tipo de dimensiones educativas e instruccionales se han de priorizar, por qué y con qué finalidad, con qué tipo de recursos se va a poder contar, etc., etc. Luego él en su aula (y ya no se podrá decir «en la soledad de su aula» porque al ser un proceso colectivo no tiene por qué sentirse solo o aislado) pondrá en práctica esos criterios consensuados adaptándolos a través de su propio desarrollo programático a las características de sus alumnos y a la especificidad de los aprendizajes a lograr.

Recordemos a este respecto la aportación ya citada anteriormente de Wulf y Schave[3] según las cuales una de las características de las escuelas eficaces es que las decisiones se toman de manera colectiva y en contacto con la comunidad con lo cual los objetivos propuestos son compartidos por la mayoría.

El currículum como espacio decisional

En definitiva se trata de entender el currículum como un *espacio decisional* desde el que (Programa) y en el que (programación) la comunidad escolar a nivel de centro y el propio profesor a nivel de aula articulan sus respectivos marcos de intervención.

> En una reciente mesa redonda hablando del reciclaje de los profesores de EGB, una persona planteó desde el público la siguiente cuestión: «¿Por qué el profesorado joven que sale bien formado de las Escuelas de Magisterio, que conoce bastante en profundidad modelos de enseñanza muy progresistas, que él mismo posee notable espíritu innovador con ganas de cambiarlo todo cuando ingresa por primera vez en un centro, al cabo de pocos años acaba haciendo lo mismo que los demás y manteniendo estilos de enseñanza tan convencionales?»

Esta es una cuestión fundamental y que afecta directamente a la planificación y a su incidencia real en la enseñanza.

Merece la pena parar mientes en ella antes de plantearse los pasos o fases del desarrollo curricular en el aula. Sería bueno tratar de aclarar qué hace una escuela o un profesor cuando planifica su enseñanza, en qué tipo de decisiones centra su atención, qué es lo que influye en él o ella a la hora de decidir esto o aquello. Todo ello para tratar de penetrar comprensivamente en la conducta didáctica y tener algunas claves básicas que nos permitan leer el proceso de enseñanza-aprendizaje surgido desde y en el currículum.

Planificación

¿Qué se hace cuando se planifica? En términos generales se trata de convertir una

idea o un propósito en un curso de acción. Escudero[4] señala que significa prever posibles cursos de acción de un fenómeno y plasmar de algún modo nuestras previsiones, deseos, aspiraciones y metas en un proyecto que sea capaz de representar en lo posible nuestras ideas sobre por qué desearíamos conseguir y cómo podríamos llevar a cabo un plan para conseguirlo.

Clark y Peterson[5] señalan dos modos diferentes de plantear la planificación que los docentes realizan. Una concepción cognitiva, similar a la ya descrita por Escudero, según la cual la planificación es una actividad mental interna del profesor: «El conjunto de procesos psicológicos básicos a través de los cuales la persona visualiza el futuro, hace un recuento de fines y medios y construye un marco de referencia que guíe sus acciones». Y existiría una segunda concepción más externa referida a los pasos concretos que el profesor va dando cuando desarrolla la planificación: «Las cosas que los profesores hacen cuando dicen que están planificando». En el primer caso el centro de atención está en el pensamiento del profesor, en cómo procesa la información para planificar; en la segunda acepción el centro está en la sucesión de conductas, en los pasos que va dando. De todas formas lo uno y lo otro, pensamientos y conductas al margen de a qué se dé más relevancia según el modelo de análisis de la planificación que se utilice, está presente en cualquier proceso de planificación didáctica.

Si desmenuzamos un poco más el proceso podemos hallar:

a) Un conjunto de conocimientos, ideas o experiencias sobre el fenómeno a organizar, que actuará como *apoyatura conceptual y de justificación* de lo que se decide.
b) Un propósito, fin o meta a alcanzar que aporta la *dirección* a seguir.
c) Una previsión respecto al proceso a seguir que habrá de concretarse en una *estrategia de procedimiento* en la que se incluye los contenidos o tareas a realizar, la secuencia de las actividades y alguna forma de evaluación o cierre del proceso.

El punto a) constituye el substrato decisional, su componente racional. Los puntos b) y c) se corresponden con las tres preguntas que Mager[6] se plantea como los ejes del diseño de instrucción: ¿a dónde voy?, ¿cómo llegaré allí?, y ¿cómo sabré que he llegado?

EL CÓMO DE LA PLANIFICACIÓN

Y ¿cómo abordan los profesores ese proceso? El cómo de la planificación suele estar muy relacionado con el *para qué* y en base a qué tipo de *recursos*.

Cuando Clark y Yinger[7] preguntaron a una muestra de profesores por qué planificaban hallaron que sus respuestas podían agruparse en tres tipos de categorías:

1. Los que planificaban para satisfacer sus propias necesidades personales: reducir la ansiedad e incertidumbre que les creaba su trabajo, definir una orientación a

seguir que les diera confianza, seguridad, etc.

2. Los que referían la planificación a la determinación de los objetivos a lograr al final del proceso de instrucción: qué material había que aprender, para saber qué materiales tendrían que preparar y qué actividades organizar y con qué distribución de tiempo, etc.
3. Los que referían la planificación a las estrategias de actuación durante el proceso de instrucción: cómo sería bueno organizar a los alumnos, cómo comenzar las actividades, para que les sirviera como marco para la instrucción y la evaluación, etc.

MEDIADORES

Por experiencia personal a partir de los informes disponibles lo que sí cabe señalar es que se realiza a través de *mediadores de la planificación*. Es decir la escuela y los profesores no abordan desde sus conocimientos teóricos ni improvisan la tarea de diseñar la enseñanza, sino que lo hacen a través de diverso tipo de materiales didácticos en los que se ofrecen ya bocetos de programación. Esto es, no se enfrentan directamente al Programa ni parten directamente de sus postulados, sino que lo hacen a través de mediadores que actúan como guías. Entre los mediadores más frecuentes podemos señalar:

— libros de texto;
— materiales comerciales;
— guías curriculares;
— cursos;
— revistas;
— experiencias vicarias (casos oídos a otros o leídos).

Libros de texto

En nuestro sistema educativo son sin duda *los libros de texto* los mediadores privilegiados y más influyentes. Las diversas casas editoriales producen su propia «interpretación» y desarrollo del Programa de cada nivel educativo. En ocasiones hasta presentan diversas modalidades de desarrollo de ese Programa para el mismo curso y disciplina. Aquí deseo señalar tan sólo que la postura más frecuente aún hoy en día, en el momento de la planificación es aceptar el libro de texto tal como viene y adaptar a él las propias previsiones sobre la enseñanza. De hecho en muchos centros la tarea de planificación se reduce a la *selección del texto* a utilizar. Lo demás es seguir sus formulaciones.

De ahí el gran poder configurador de la práctica docente que los textos han desempeñado en nuestro país. Se puede hablar de una cierta hipertrofia funcional: no han sido tan sólo intermediarios entre el profesor y el Programa Oficial sino que han

desbordado ampliamente esa función para convertirse en auténticos guías de la enseñanza condicionando el qué, el cómo y el cuándo de cada paso a dar en ella.

Otros materiales

Otros *materiales comerciales* y paquetes didácticos están menos desarrollados entre nosotros quizá con excepción de las lenguas extranjeras, algunas disciplinas que requieren trabajo de laboratorio, etc. El papel instrumental de estos materiales parece mejor entendido por el profesorado. Sin embargo, tanto con ellos como con las nuevas tecnologías se siguen corriendo riesgos funcionales desde la perspectiva de la planificación.

> Por ejemplo cuando se dispone de vídeo y se pretende organizar y condicionar la enseñanza al vídeo y no a la inversa; o en el mismo ejemplo cuando el uso del vídeo significa que lo que se aprende es sobre todo a manejar el aparato y no Historia, Ciencias Sociales o Naturaleza *a través* de él.

Cuando se organiza y planifica la enseñanza para acomodarse a los materiales no se está en un buen manejo de estos mediadores curriculares.

Guías curriculares

El mediador que sin duda mejor cumple este papel son las *guías curriculares*. Muchas editoriales acompañan sus libros de texto con los correspondientes libros del profesor. De todas maneras si tan sólo se dirigen a especificar aún más los contenidos y actividades del libro del texto y a dar las respuestas exactas, no se puede hablar realmente de un guía curricular. Las auténticas guías curriculares no tienen como objetivo reproducir o especificar el Programa sino constituir «un avance de interpretación, clarificación, justificación y orientación en relación con su transformación, y no un recetario sobre cómo ejecutar un plan elaborado por otros»[8].

> Clark y Elmore[9] señalan que cuando solicitaron a una profesora que dijera pensando en alto cómo hacía ella su planificación anual, señaló que los principales recursos que utilizaba en ella eran los materiales curriculares (especialmente las guías del profesor), el recuerdo de la interacción instructiva del curso anterior (cómo habían ido las cosas en el curso) y el calendario escolar para el curso entrante. Y su conclusión general fue que los materiales curriculares publicados ejercían en general una poderosa influencia tanto en el contenido como en los procesos de enseñanza.

Cursos de perfeccionamiento

Los *cursos de reciclaje o perfeccionamiento* seguidos, y las *revistas* o material de informes suponen también un importante, y esperemos que cada día más eficaz, mediador.

> En España la modalidad «cursos» es una de las más aceptadas entre el profesorado, así como las

Escuelas de verano, etc. Sin embargo la eficacia de unos y otras no ha logrado los índices esperados. Por diversas razones:

— suponen una orientación individualista del perfeccionamiento centrada en la mejora del profesor individual en lugar de estar centrada en cada escuela como conjunto;
— sobre todo la modalidad cursos al centrarse en la impartición de algo dado por un técnico refuerza aún más el carácter receptivo («consumidor») del profesorado;
— existe todavía una pragmática utilitarista con respecto a los cursos. Su función mediadora respecto al desarrollo curricular a través de la oferta de nuevos modos de desarrollar la enseñanza se ve con frecuencia empañada, e incluso anulada a veces, por el beneficio administrativo que el diploma o la mera presencia otorga a los asistentes.

Es sobre todo a través del intercambio de experiencias con otros docentes y a través del análisis conjunto de tales experiencias y de las razones de su mayor o menor éxito como el profesor explora nuevas formas de planificar y reorientar su propia acción educativa.

Revistas

Otro tanto sucede con las *revistas*. Por lo general el profesorado no accede a revistas de alto rigor científico, ni a las basadas en especulaciones muy abstractas o en aparatos estadísticos de difícil comprensión para el profano. Y en cualquier caso esas revistas, más asentadas en lo teórico o en la investigación básica, no dan fácilmente pie a establecer conexiones entre lo que allí se dice y la práctica diaria en el aula.

Hay otro tipo de revistas que sí establecen esas pasarelas de conexión. Lástima que entre nosotros no sean muchas.

Por ejemplo, en Italia, existen no menos de 50 revistas especializadas en los diversos niveles de enseñanza en las que junto a comentarios y análisis del Programa Oficial y otros artículos de fondo se presentan desarrollos de ese Programa (esto es programaciones) realizadas por diversos profesores. Distintos temas, distintas materias, etc. van apareciendo allí reflejados tal como aquel profesor concreto lo planteó en su clase.

Estas sí son excelentes mediadores, porque permiten a cada profesor revisar su propia programación a la luz de la realizada por otros colegas, le sugieren pistas, con frecuencia originales, sobre otras formas de abordar determinados tópicos, etc. Es decir, su propia experiencia docente queda mejorada a través de esta experiencia vicaría y de tal manera se eleva su nivel de recursos y procedimientos alternativos a la hora de enfrentarse al currículum formal del Programa.

Pues bien, se utilicen mejor o peor los mediadores de la planificación, esta supone siempre un *planteamiento tecnológico-cibernético* de la enseñanza en el sentido de que una de sus tareas importantes se centra en clarificar *qué*, *por qué* y *cómo* se pretende desarrollar la enseñanza en ese centro y/o aula concreta y cómo se pueden modificar las previsiones en virtud de la marcha general del proceso. En ese espacio de toma de decisiones que constituye la programación es donde se entrecruzan, como hemos ido señalando, el discurso pedagógico (qué cosas merecen la pena, qué sentido formativo poseen las distintas alternativas de trabajo de las que hemos de seleccionar la más adecuada a nuestra formación, cómo vamos a integrar lo educacional con lo instructivo, etc.) y el didáctico-técnico (qué aprendizajes, cómo los organizamos, qué materiales, cómo hacemos para que todo el proceso resulte integrado, funcional y eficaz, etc.).

Hablar de planteamiento tecnológico-cibernético en este contexto significa aludir a la necesaria capacidad del profesor para aplicar, en situaciones específicas y acciones concretas, los supuestos generales, sus propios aprendizajes profesionales, las orientaciones y/o prescripciones del Programa Oficial, y las especificaciones de los mediadores manejados. Frente a ciertas visiones restrictivas y peyorativas de lo tecnológico yo quisiera plantearlo aquí como una competencia básica e imprescindible de todo docente referida a la doble capacidad de *organizar* y *contextualizar* (y reorganizar cuando fuese necesario) su propia acción en el aula. Se opone en tal sentido a lo rutinario, a la adopción mecánica de los desarrollos curriculares ajenos a su propia iniciativa (textos, cursos, recetarios didácticos, etc.). Y se trata de una competencia imprescindible porque para llevar a cabo la enseñanza en el contexto socio-cultural de una escuela o en el marco concreto de una clase no hay soluciones comunes, no existen métodos únicos de desarrollar el Programa a nivel de escuela ni de aplicar la programación realizada desde éste a nivel de cada clase concreta. Las características de cada situación, de los sujetos, la propia dinámica generada en el proceso escolar hace que la combinación de variables y sus consecuencias sean muy diferentes de una escuela a otra y de una clase a otra.

En definitiva, se trata de analizar cómo escuelas y profesores procesan la información que poseen sobre el hecho educativo, sobre sus estudiantes, sobre la o las disciplinas y temas a tratar, sobre el entorno de la escuela y sobre la propia escuela; y después cómo a partir de sus elementos informativos ya procesados adoptan decisiones referidas a la enseñanza. Shavelson y Stern[10] nos ofrecen un modelo síntesis de las variables que intervienen en este proceso de toma de decisiones:

Decisión e información

Desde el punto de vista de estos autores las decisiones que se adoptan, y por tanto las diversas modalidades de desarrollo curricular, están relacionadas, con la *información* que se posea sobre los estudiantes, sobre las tareas y sobre el ambiente de la escuela o clase, de las características sobre todo *cognitivas* y *actitudinales* del profesor, y de la forma en que ambos aspectos, información y procesos cognitivos, interaccionen (es decir de cómo

se maneje esa información).

En último término las decisiones didácticas finales dependen de los juicios de los profesores que pueden estar fundados en información real o en sus propias conjeturas sobre estudiantes, materia y modelo instructivo. Y de las propias limitaciones institucionales. Algunas evidencias al respecto podrían ser:

— cuando el profesor dispone de información relevante para tomar decisiones, basa sus decisiones en dicha información. Sin embargo cuando esa información no existe o no es relevante basa sus decisiones en las *creencias* que posee sobre *educación o enseñanza*[11];
— el conocimiento que los profesores tienen de la asignatura (contenidos fundamentales, métodos de trabajo e investigación, etc.) y la opinión que les merece (su relevancia formativa, su importancia en el currículum) influyen también en dicha planificación[12];
— a medida que aumenta la experiencia didáctica de los profesores y estos se sienten más competentes en algún método instructivo más se centran en ese método: esto es, realizan planificaciones centradas en las *tareas* instructivas. Los profesores más jóvenes al no poseer un modelo didáctico asumido centran su planificación en criterios más generales: planificación centrada en *creencias*[13].

El contenido de las decisiones variará de que nos refiramos a la planificación realizada por la escuela como conjunto y entonces su producto se refiere por lo general a *metas generales*, *prioridades* y *principios de procedimiento*. Si nos referimos a las decisiones adoptadas por los profesores para sus respectivas clases, su producto más frecuente son las *tareas instructivas* esto es, unidades más específicas de instrucción constituidas[14] por tres elementos: un *fin o* fines específicos, un conjunto de *datos o* contenido sobre el que realizar algún tipo de operación, un conjunto de *actuaciones* necesarias para lograr el objetivo. En resumen, una tarea consta de meta, contenido y tratamiento instructivo.

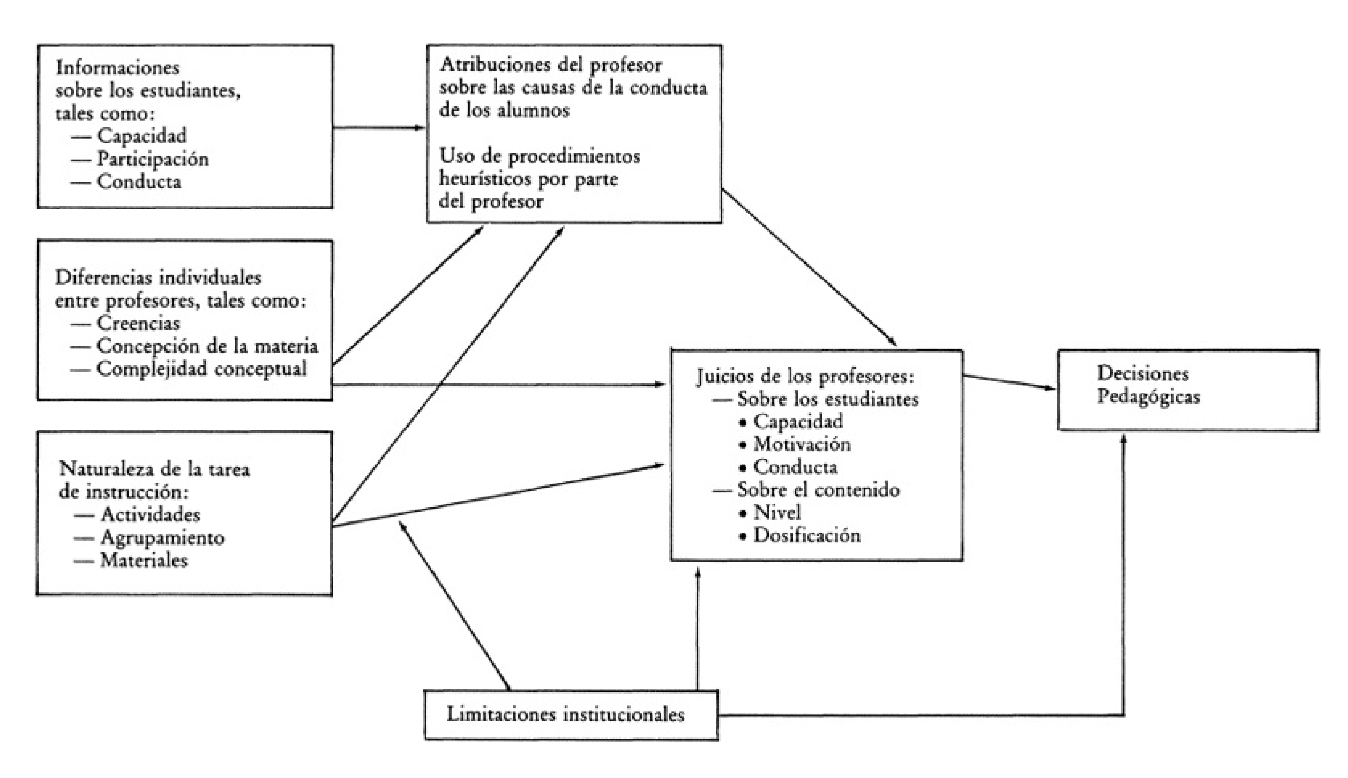


Fig. 6. *Variables que inciden en la toma de decisiones de los profesores*

Determinación de las tareas instructivas

A través de la *meta* el profesor explicita lo que pretende lograr, generalmente el dominio de algún aprendizaje cognitivo, afectivo, social o motor, o varios de ellos. El *contenido* constituye el aspecto material de la tarea. Ya señalamos antes que el libro de texto suele ser la fuente, más frecuentemente utilizada, de contenidos. La *actividad o tratamiento instructivo* es decir lo que se piensa realizar con y sobre el contenido. Un mismo contenido (el artículo, las extremidades inferiores, etc.) puede ser trabajado de muy diferentes maneras. La determinación de la actividad implica delimitar aspectos como la secuenciación, el tiempo, los materiales a utilizar, la evaluación a realizar, etc. De todas formas también en cuanto a qué planifican los profesores tiene especial relevancia su experiencia profesional. Sardo[15] señala que mientras los profesores con menor experiencia tendían a seguir diseños de planificación sistemáticos según algún modelo consagrado y se centraban en la planificación bastante exhaustiva de cada clase (planificaciones diarias) los que tenían ya más años de experiencia docente daban menos importancia en sí al hecho de la planificación (por el tiempo que exige) y en todo caso estaban más interesados en la marcha de la clase y su dinámica general que en los resultados a obtener al final de cada sesión (supongo yo porque se sienten seguros de sí mismos y capaces de lograrlos sin necesidad de especificarlos mucho de antemano).

Otras observaciones interesantes son las que hacen Peterson, Marx y Clark[16] con respecto a los aspectos a que dan importancia los profesores al planificar. Sus datos contradicen el esquema habitual de comenzar por los objetivos y pasar luego a contenidos, etc. Estos investigadores hallaron que:

1. Los profesores dedican la mayor parte del tiempo de planificación a decidir qué contenido van a enseñar.
2. Después concentran su esfuerzo en preparar los procesos instructivos, es decir qué estrategias y actividades van a realizar.
3. Finalmente, dedican una escasa proporción de tiempo a los objetivos.

Más adelante al ir afrontando las diferentes fases del desarrollo curricular analizaremos con más detenimiento estos aspectos.

SÍNTESIS

He tratado de resaltar la idea de que si el desarrollo curricular supone-implica una constante toma de decisiones, podría ser interesante hacer una reflexión sobre los elementos objetivos y personales que influyen y condicionan esas decisiones.

Quede dicho en primer lugar que la función principal que desempeña la planificación en la escuela es la de «transformar y modificar el currículum para adecuarlo a las características particulares de cada situación de enseñanza»[17].

Desde la perspectiva en la que aquí se ha hecho hincapié es la escuela, cada centro, el protagonista principal de estas decisiones a través de las cuales lo que era un Programa general, centralista, *standard* se acomoda a las características propias de una situación más concreta. Sus decisiones tendrán sentido con respecto a toda la comunidad escolar. Posteriormente esas decisiones adquirirán un nuevo sentido al ser acomodadas a la situación específica de cada clase y de las diversas materias a través de las decisiones que adopta cada profesor.

Decisiones, unas y otras, en las que juega un importante papel tanto la información disponible (sobre los estudiantes, las materias y los procesos instructivos) como las características personales y profesionales de los profesores que influirán en cómo éstos manejan esa información en la toma de decisiones. También las limitaciones y posibilidades de la institución y las presiones del ambiente social afectarán a las decisiones adoptadas.

Rigidez o apertura

Para finalizar, señalaré que la naturaleza y el papel concedido a la planificación en el desarrollo y mejora de la enseñanza varía muchos de unos planteamientos a otros. Por lo general, hoy por hoy, pocos defienden unos modelos de planificación rígidos y

prescriptivos en los que todo está muy previsto y queda poco margen para la improvisación. Los profesores con experiencia señalan que una planificación así resulta poco últil porque a la larga acabará imponiéndose la propia dinámica impredecible del grupo de clase. La planificación previa hecha a ciegas antes del comienzo de cada curso corre el riesgo de quedarse en papel mojado cuando el profesor comienza a ponerla en marcha. Y tanto mayor es ese riesgo cuanto más rígida y prescriptiva sea la programación. De hecho lo que sucede muchas veces, es que los profesores hacen sus planificaciones al comienzo del curso para entregarlas a los inspectores, pero luego sus clases no se parecen en absoluto a lo que figuraba en ellas. Autores como Smith y Sendelbach[18], Peterson[19] y Shavelson y Stern[20] han presentado datos recogidos de la observación y análisis de clases en las que se concluye que puede llegar a ser contraproducente una planificación rígida y que deja poco margen para la acomodación a las características de los sujetos. Como respuesta a ello habla Link[21] de *«currículum inconcluso»*, de manera que la planificación realizada pueda ser revisada (como resultado de una crítica a sus planteamientos o de la constatación de un desajuste entre las previsiones y la situación real de los alumnos y/o marcha del proceso) mejorándola desde la práctica, variando las estrategias instructivas, el tipo de contenidos, etc. También otros autores abordan, desde diversas perspectivas, las diferentes repercusiones prácticas que se derivan del tipo de planificación que el profesor haga. Pero, sobre todo, la dimensión a la que se presta más interés es ésta de la rigidez-flexibilidad (o clausura-apertura) a que nos venimos refiriendo. Zahorik[22] señala que aquellos profesores que han planificado por adelantado de manera minuciosa son menos sensibles hacia las ideas y aportaciones de los alumnos y las utilizan menos durante el desarrollo de la clase.

El hecho de que un profesor tienda a matizar, a cerrar (en el sentido de especificar paso por paso lo que piensa hacer) más su programación parece estar en relación con la concepción que tiene respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Del trabajo de Toomey[23] parece desprenderse que son los docentes que poseen un modelo didáctico centrado en el profesor y en el contenido de las materias los que tienden preferentemente a presentar planificaciones muy especificadas y articuladas en pequeños pasos.

La propia idea clave de Stenhouse[24] centrando el desarrollo curricular en la «investigación», en el ensayo permanente del profesor, vuelve a insistir en esa pauta de flexibilidad y apertura.

Individualismo

Por otro lado, si bien la planificación, en cuanto proceso de racionalización tecnológica de un proceso de intervención, ha tenido notable éxito en ámbitos como la formación empresarial o procesos educativos de tipo militar o técnico, no acaba de entrar en nuestra escuela básica de manera plena. Es altamente improbable que todos los profesores de una escuela se reúnan a planificar el curso entrante (y es casi impensable que lo hagan en compañía de los padres y otras agencias sociales de la comunidad

escolar). A lo más, cada uno hace su propia programación para el curso, siendo en muchos casos consciente de que con ello tan sólo cumple un requisito burocrático que poco va a afectar posteriormente a lo que él haga en su clase durante el curso. Supongo que en otros muchos casos, la programación del curso sí que es un proceso que el profesor realiza con todas las de la ley, incluido el propósito de convertirla en auténtico plan de trabajo con sus alumnos.

Impacto de la planificación curricular en las escuelas

Wulf y Schave[25] aventuran varias hipótesis para señalar la escasa presencia e impacto de la planificación curricular en las escuelas (se refieren a EE.UU. pero por lo que se ve se parecen mucho a nosotros):

1. Los profesores dan por sentado que el método de desarrollo curricular en grupo puede no ser rentable: les parece un método demasiado grandioso, costoso y escasamente manejable en situaciones pequeñas, de nivel local.
2. También les echa para atrás su escasa práctica como diseñadores. Esto es, ellos tienen sobre todo práctica como consumidores (de textos, programas, guías, etc.) no como diseñadores. Pocos han sido preparados en cómo hacer por sí mismo módulos curriculares.
3. El rechazo o renuncia de bastantes profesores a adoptar cualquier estrategia instructiva estricta tanto de enseñanza como de aprendizaje. Argumentan que el establecer objetivos en términos conductuales específicos limita los resultados humanísticos (por ejemplo, la espontaneidad). Por eso temen que un modelo de fase a fase en educación pueda sofocar la creatividad.
4. Otros temen que una evaluación o comprobación referida a criterio (a las metas a lograr) podría demostrar que los aprendices no han dominado suficientemente el contenido y que entonces, supuesto que el diseño estaba bien hecho, los profesores serían considerados responsables del fracaso de los alumnos.

---

[1] FERNÁNDEZ PÉREZ, M.: «Programación», en FERNÁNDEZ PÉREZ, M.; GIMENO, J. y ZABALZA, M. Á.: *Didáctica II: Programación, métodos, evaluación*. UNED, Madrid, 1977, pág. 15.

[2] GIMENO, J.: «Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad», en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (edit.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, 1983; STENHOUSE, L.: *Ob. cit*.

[3] WULF, K. M. y SCHAVE, B.: *Ob. cit*.

[4] ESCUDERO, J. M.: *La planificación de la enseñanza*. Mimeografiado, Area de Didáctica, Univ. de Santiago de Compostela, 1982.

[5] CLARK, C. M. y PETERSON, P. L.: «Teachers through Processes». Mimeografiado (anuncian su inclusión en WITTROCK, M. C. (edit.): *Handbook of Research on Teaching*. McMillan, en prensa), pág. 17.

[6] MAGER, R. F.: *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Marova, Madrid, 1974.

[7] CLARK, C. M. y YINGER, R. J.: «Three Studies of Teacher Planning», en *Research Series*, 55, Michigan State Univ., East Lansing. Mi., 1979.

[8] ESCUDERO, J. M.; AREA, M. y GONZÁLEZ, M. T.: *Aproximación al diseño de material impreso de apoyo para el desarrollo de programas*. Mimeografiado, Area de Didáctica, Univ. de Santiago de Compostela, 1983, pág. 26.

[9] CLARK, C. M. y ELMORE, J. L.: «Transforming curriculum in Mathematics, Science and Writing: a case study of teacher yearly planning», en *Research Series*, 99, Michigan State Univ., East Lansing, Mi., 1981.

[10] SHAVELSON, R. y STERN, P.: «Investigación sobre el pensamiento del profesor, sus juicios y conducta», en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: *Ob. cit*., pág. 392.

[11] SHAVELSON, R. J.; CADWELL, J. e IZU, J.: «Teachers Sensitivity to the Reability of Information in Making Pedagogical Decisions», en *American Educat. Research Journal*, 14, 1977, págs. 83-97.

[12] SCHRÖDER, H.: *Comunicazione, informazione, istruzione*. Armando, Roma, 1979.

[13] BAWDEN, R.; BURKE, S. y DUFFY, G.: *Teacher Conceptions of Reading and their Influences on Instruction*. Michigan State Univ., 1979.

[14] DOYLE, W.: «Academic Work», en *Rev. of Educat. Research*, 53(2), 1983, págs. 159-199.

[15] SARDO, D.: *Teacher Planning Styles in the Middle School*. Paper. Eastern Educational Research Ass., Ellenville, Nueva York, 1982.

[16] PETERSON, M. C.; MARX, R. W. y CLARK, C. M.: «Teacher Planning, Teacher Behavior and Student Achievement», en *American Educational Research Journal*, 15, 1978, págs. 417-432.

[17] CLARK, C. M. y PETERSON, P. L.: *Ob. cit*., pág. 21.

[18] SMITH, E. L. y SENDELBACH, N. B.: «Teacher Intentions for Science Instruction and their Antecedents in program materials», en *Paper. Annual Meeting of American Educat. Research Ass.*, San Francisco, Ca., 1979.

[19] PETERSON, P. y CLARK, C. M.: *Ob. cit*.

[20] SHAVELSON, R. y STERN, P.: *Ob. cit*.

[21] LINK, F. R.: «The Unfinished Curriculum», cit. en STENHOUSE, L.: *Ob. cit*., pág. 173.

[22] ZAHORIK, J. A.: «The Effects of Planning on teaching», en *Elementary School Journal*, 71, 1970, págs. 143-151.

[23] TOOMEY, R.: «Teacher's Approaches to Curriculum planning», en *Curriculum Inquiry*, 7, 1977, págs. 121-129.

[24] STHENHOUSE, L.: *Ob. cit*.

[25] WULF, K. M. y SHAVE, B.: *Ob. cit*., pág. 3.

5. EVALUACIÓN DE NECESIDADES

Dentro del marco de las decisiones preinstructivas, el primer paso a dar en la confección de un Programa es el *diseño del producto formativo* que pretende lograrse a través de dicho Programa. Hablar de «diseño del producto» en educación ha supuesto un importante avance de cara a dotar de mejor compromiso y sentido operativo a las decisiones formativas alejándolas de planteamientos voluntaristas, indefinidos y difícilmente sometibles a crítica y evaluación. Sin embargo, con vistas a evitar las suspicacias que el origen industrial de tal formulación podría suscitar podemos definirlo más adecuadamente, en este contexto, como diagnóstico y evaluación de «necesidades».

A la hora de plantearnos el diseño de un Programa educativo nos podemos encontrar con tres situaciones:

a) Que ya hay un Programa Oficial establecido para ese asunto. Por ejemplo, cuando el tema o actividades que deseamos desarrollar ya forma parte de los Programas Renovados, o de las programaciones oficiales de las Autonomías.
b) Cuando se trata de un tema o un aspecto que no se aborda en el correspondiente Programa. Por ejemplo si deseara planear un Programa específico de «alfabetización ecológica» para los niños de 9-10 años de un determinado pueblo (ciclo medio). O un Programa de educación sexual, etc.
c) Cuando se trata de hacer un Programa con vistas a la habilitación para desempeñar algún tipo de tarea específica o profesión. (Este aspecto es algo que no nos interesa desde la perspectiva de este libro).

En el caso a) —un tema ya abordado en los Programas—, nosotros podemos adoptar dos tipos de posturas:

a.l.) Aceptar como adecuado a la propia situación el planteamiento que de este tema se hace en el Programa Oficial. En tal caso podemos saltar directamente a la fase B del diseño *(Identificación de la estructura de condiciones)*.
a.2.) Considerar que el planteamiento del Programa precisa una reformulación que suponga una mejor acomodación a las condiciones de la situación.
En este caso pueden seguirse bien todos bien parte de los pasos señalados para el supuesto b) de este mismo apartado.

En el caso b) nos encontramos con que la primera cuestión que se nos plantea es: «¿Por dónde comenzamos?». Y ahí es donde entra en juego el concepto de «necesidad» como punto de partida del diseño de un proceso formativo. (Se entiende que en el

supuesto a), esto es, cuando partimos del Programa Oficial, la evaluación de las necesidades ha sido ya realizada por un grupo de expertos y que precisamente es a raíz de los resultados de tal evaluación como se ha llegado a la configuración del Programa Oficial).

Concepto de necesidad

Pues bien, ¿qué es una necesidad?, ¿en qué sentido hablamos aquí de necesidades? Como señalan Burton y Merrill[1] el concepto de necesidad es un concepto polimorfo que adopta distintas acepciones según sea utilizado por educadores, sociólogos, economistas, trabajadores sociales, etc.

TIPOS DE NECESIDADES

Bradshaw[2] distingue varios tipos de *necesidades*:

1. Necesidad *normativa* que hace referencia a las carencias que un sujeto o grupo padece si lo consideramos con respecto a un determinado *standard* o patrón tipo. Por ejemplo, los que reciben menos calorías de las necesarias, los que reciben menos dinero que el salario mínimo o que le salario establecido para ese puesto de trabajo.
2. Necesidad *sentida*: es la respuesta a la pregunta: «¿Qué necesitas?, ¿qué desearías tener?».
3. Necesidad *expresada* o *demanda*: es la expresión comercial, objetiva de la necesidad. Si el público va mucho al cine, o frecuenta mucho cierto tipo de cursos o compra mucho ciertos libros decimos que existe una fuerte demanda de tales cosas, que el público necesita esos productos. Se toma la demanda como indicador de la necesidad.
4. Necesidad *comparativa*, basada en la justicia distributiva. Así se convierten en necesidades todo aquel tipo de beneficios que no posee un determinado grupo o sector concreto mientras que sí lo poseen otros grupos o colectivos de características similares.
5. Necesidad *prospectiva*: aquellas que con toda probabilidad se presentarán en el futuro.

Como puede observarse, el concepto de *necesidad* es amplio y con diferentes acepciones posibles. Por otro lado, su aplicabilidad al ámbito educativo es inmediata, aunque no exenta de problemas de interpretación y contradicciones.

> En política, religión y educación los planteamientos se visten con mucha frecuencia de ropajes que dicen responder a necesidades urgentes del público: lo que el público desea, lo que los ciudadanos necesitan, lo que los jóvenes piden…

Dejando otros campos de la intervención social al margen, lo que sí está claro es que en educación el tema de las necesidades desde las que se justifica y da cuerpo a un Programa instructivo o de desarrollo funcional adquiere una importancia fundamental. De hecho podríamos afirmar sin demasiado riesgo de error que los diversos modelos educativos que han ido surgiendo en la historia de la pedagogía no han sido sino diferentes interpretaciones de lo que en cada momento se entendió que constituían las necesidades a afrontar a través de la educación.

Necesidad normativa

Volviendo sobre la clasificación de Bradshaw, nos encontramos con que también en ella pueden darse interpretaciones diferentes de los tipos de necesidad señalados. La más obvia resulta la *normativa*. En educación, los Programas Oficiales, en cuanto programas de mínimos obligados, son el reflejo principal de esos niveles de maduración, conocimientos, experiencias que se plantean como «necesarios» para todos los niños de una determinada edad. *Necesidad* y *exigencia* se funden así en un marco de referencia general que ha de orientar obligadamente la acción educativa.

Es en la generalidad de esas necesidades normativas, en sus supuestos de laboratorio donde está su principal problema. Para quien hace un Programa puede resultar necesario referirlo a un sujeto genérico cuyas características son la síntesis de las detectadas en los sujetos de su edad de un país. De hecho no sería válido que al hacer el Programa se estuviera pensando en tales o cuales grupos sociales o colectivos de sujetos.

Pero cuando el profesor ha de ponerlo en práctica, se encuentra con frecuencia con que el sujeto «ideal» no existe. Sus alumnos, o algunos de ellos o no cumplen los prerrequisitos de maduración y/o conocimientos que el Programa supone, o bien van muy por delante de tales supuestos, o presentan intereses muy diferentes entre sí y con respecto a los sujetos de su edad o bien el centro no cuenta con los recursos que se supone habrían de tener que utilizar, etc.

Necesidad sentida

La necesidad *sentida* presenta otra problemática particular. El manejo social y cultural de los deseos es hoy tan fuerte que con frecuencia los sujetos *dirán* desear tan sólo aquello que creen poder lograr o bien aquello que entienden que está bien visto desear, o aquello cuyo provecho inmediato conocen por experiencia. Pero si la educación no es capaz de alumbrar nuevos deseos y nuevas necesidades en los sujetos, realmente se queda en una reproducción de la situación actual de éstos.

En todo caso este ha sido siempre, y sigue siendo hoy en día, uno de los más fuertes debates en el ámbito de la filosofía de la educación y en el de los métodos instructivos. ¿Es mejor hacer lo que le interesa al niño, responder a sus deseos y a las necesidades que él mismo plantea? ¿O por el contrario la escuela debe asumir un compromiso más de

cara al futuro y buscar una formación de los sujetos en la que se combinen temas deseados y otros que no lo son? ¿Un sujeto necesita tan sólo lo que «cree» necesitar o simplemente lo que «desea», siendo todo lo demás imposiciones?

Necesidad expresada

La problemática de la *demanda* está bastante ligada al apartado anterior. ¿Cómo se puede establecer una conexión correcta entre demanda objetiva y necesidad social? ¿Si los chicos no leen libros cabe interpretar que no los necesitan? Por otro lado ¿cómo podrían demandar cierto tipo de actividades o conocimientos, etc. si previamente no los conocen un poco a fondo? ¿No podría pasar aquí como en el conocido anuncio de la tónica que para que te guste tienes que insistir, intentarlo repetidas veces pese a que al principio te resulte incluso desagradable? Es decir la «demanda» ha de entenderse más allá de su mero sentido comercial.

Necesidad comparativa

La necesidad *comparativa* es de importancia fundamental en educación. En una sociedad plural y democrática como la que deseamos, en la que la educación adquiere el sentido de un *beneficio social* imprescindible, todos los sujetos han de tener garantizada su participación igual en dicho beneficio. Participación en condiciones (no tan sólo formales o políticas) de igualdad sin que puedan interponerse o aguar tal derecho fundamental cualesquiera condiciones sociales, culturales, geográficas, personales, etc. de los sujetos.

Necesidad prospectiva

La necesidad *prospectiva* afecta también en gran manera a la organización del diseño curricular. La educación, sobre todo dirigida a los alumnos jóvenes, tiene que estar indefectiblemente pensada con vistas al mañana e incorporar aquel tipo de habilidades, recursos formativos, conocimientos que le permitan al sujeto ser un ciudadano de su tiempo. De ahí que vayan desapareciendo unos conocimientos, habilidades y experiencias escolares y vayan apareciendo otros al socaire del cambio de los tiempos y de las así llamadas «nuevas formas de vida». Bien es cierto, de todas maneras que, la escuela sigue siendo bastante remolona en tal actualización y a las veces más parece que se hacen programas para el pasado que para el futuro.

DIMENSIONES DE LA NECESIDAD

Podríamos de esta manera llegar a una idea global de *necesidad* aplicable al terreno educativo. En esa idea de necesidad habríamos de incluir:

1. Todo aquel conjunto de componentes del desarrollo intelectual, afectivo, social, psicomotor, etc. que las diversas ciencias humanas (psicología, medicina, sociología, la propia pedagogía) identifican como aspectos fundamentales en el desarrollo de una persona. Aspectos sin los cuales podríamos decir que tal sujeto, o grupo o colectivo social padece un *déficit* en su desarrollo. Son *necesidades prescriptivas* o *exigencias*.
2. Todo aquel conjunto de componentes del desarrollo o de especificaciones de éste que constituye lo que los sujetos, grupos o colectivos querrían ser o saber o poder hacer porque se sienten especialmente capacitados para ello, porque por alguna razón se interesan por ello. Son necesidades *individualizadoras*, *idiosincrásicas*.

En la determinología de Volpi[3] al primer tipo de necesidades responde la escuela en lo que él denomina dimensión o momento *objetivo-institucional*, al segundo en la dimensión *subjetivo-innovadora*. El primero se genera a partir del concepto de socialización y desarrollo objetivo centrados ambos en la inserción social del sujeto infantil y desde los que se ve la enseñanza como una fase de preparación a la edad adulta. Esta tarea institucional la desarrolla la escuela a través de la figura del profesor como principal responsable de la instrucción, a través del Programa en cuanto conjunto prefijado y exigido de aprendizajes que constituirán la cultura de base del sujeto y a través de las formas de relación en cuanto reflujo de los componentes ético-sociales a los que se ha de adaptar el sujeto fuera de la escuela.

El segundo orden de necesidades (respecto al cual la escuela no tiene aún clara ni asumida su función y se encuentra en el centro de un amplio espectro de presiones contrapuestas) es el que surge de la aceptación por principio de la legitimidad de lo individual y en las consiguientes derivaciones prácticas de cara al desarrollo personal autónomo, que es lo que se viene a denominar *autorrealización*. Desde esta perspectiva, la infancia adquiere consistencia en cuanto fase evolutiva con características propias y con un sentido también propio (y no meramente funcional o relacionado con la edad adulta): ser niño aparece como algo importante en sí mismo y la infancia como una etapa que hay que saber disfrutar y cumplimentar en cuanto tal. La función de la escuela es potenciar el desarrollo de los intereses, apetencias y necesidades de cada sujeto o grupo. Los Programas simplemente presentan formas de experiencia posibles sin marcar plazos, objetivos o ritmos exigibles.

Pueden, y de hecho la historia de la escuela presenta numerosas fases de contraposición entre una orientación y otra, plantearse como excluyentes, pero más bien se hallan en una relación *dialéctica*. Ambos niveles de necesidad han de ser afrontados simultánea y complementariamente por la escuela para cada sujeto. Von Cube[4] ha llegado a proponer que se diferencie claramente entre estos dos niveles de planeamiento educativo incluso en el horario escolar, combinando los momentos automatizados, curriculares (en el sentido de centrados en objetivos específicos de aprendizaje) y otros momentos no sujetos a tales objetivos centrados en la comunicación libre entre

profesores y alumnos.

3. Habría, creo yo, un tercer orden de necesidades en relación con la noción del progreso y cualificación permanente de la enseñanza y de mejora constante de nivel de vida y de medios disponibles en el sistema educativo. Como en cualquier otro orden de la vida, no basta con cubrir los mínimos, hay que estar con el progreso, con las nuevas tecnologías. Las nuevas condiciones del medio social exigen de alguna manera sobrepasar con holgura el listón de las exigencias normativas a que antes nos referíamos (punto a). De hecho ésa es la diferencia entre un país con las necesidades básicas de educación cubiertas (sin analfabetismo, con escolarización plena, con un sistema educativo eficaz pero falto de recursos) y un país educativamente desarrollado. Entre uno y otro se establece una amplia franja de posibilidades que habrá de ir cubriendo cada país.

   Estamos ya lejos (aunque es una canción que nuevamente vuelve a sonar en diversos focos relacionados con la «nueva educación») de aquello de que lo importante (incluso lo suficiente) era «leer, escribir y hacer cuentas». Aquí es donde la cultura (en lo que tiene de ir más allá de los conocimientos básicos), las nuevas formas de expresión artística y dinámica, las primeras aproximaciones a las nuevas tecnologías, el trabajo sobre la imagen, el adiestramiento en deportes, etc., tienen la posibilidad de ser entendidos como necesidades y ser abordadas desde los planteamientos curriculares de la escuela. Son *necesidades de índole cultural*, *técnico*, o incluso referidas al *ocio y tiempo libre* de los sujetos.
4. Finalmente una cuarta dimensión de las necesidades ha de referirse obligadamente a las *necesidades sociales* del medio ambiente en que se encuentra la escuela. La escuela, si no quiere seguir permanentemente alejada de las condiciones de su medio próximo, ha de abrirse a él y dar pie a un intercambio mutuo de influencias e intervenciones optimizadoras. La escuela ha de constituirse en un *recurso social* más del entorno. Y en tal sentido es fuente de iniciativas de desarrollo social y cultural para ese entorno y se ofrece a él como un dispositivo más que puede ser utilizado con ese propósito. Y a la vez, en esa misma dinámica transitiva, la escuela sabe que puede utilizar dentro de su función formativo-instructiva los otros recursos de la comunidad. Y desde esta perspectiva las necesidades del entorno (sus carencias, sus expectativas, su idiosincrasia) reciben también respuesta desde la escuela o cuando menos se toman en cuenta de cara a la definición por la comunidad educativa de los objetivos a cumplir por la escuela y de la jerarquía de prioridades.

En definitiva una *necesidad* viene constituida por esa diferencia o discrepancia que se produce entre la forma en que las cosas *deberían* ser (exigencias), *podrían ser*

(necesidades de desarrollo) o *nos gustaría que fueran* (necesidades individualizadas) y la forma en que esas cosas *son de hecho*. La diferencia entre el estado actual y ese marco de referencia tridimensional a que hemos aludido.

Por lo visto hasta ahora puede el lector colegir cuál es el sentido que aquí queremos atribuir a esta fase del diseño curricular: buscar la forma de que la enseñanza no parta desde arriba (los planificadores del Programa, la Administración, etc.) o por lo menos que sus postulados no sean excluyentes, sino que den cabida a la propia situación como marco de definición de las condiciones y los propósitos orientadores de la acción escolar.

Taba ha escrito al respecto que el diagnóstico de necesidades, como él denomina el proceso,

> «permite mantener el currículum a tono con las necesidades de la época (…) es esencialmente un proceso de determinación de hechos para ser tomados en cuenta en el currículum»[5].

Y señala que se centra en la «determinación de las necesidades educacionales de los estudiantes, las condiciones de aprendizaje en el aula y los factores que afectan a la realización óptima de los objetivos educacionales»[6].

Evaluación de necesidades

Y para Tyler[7], el otro clásico en temas curriculares, evaluar las necesidades significa tomar en cuenta las carencias que se deben considerar para diseñar los objetivos de la educación. Necesidades que se identifican en el desarrollo curricular a través del estudio de 3 fuentes: el alumno, los especialistas y la sociedad.

Según Klein[8] la evaluación de las necesidades permite:

- — centrar la atención de los programadores en los problemas más salientes: eso facilitará su tarea de programación al dar pie a una más eficaz utilización y localización de personal, tiempo y recursos;
- — permite justificar por qué la programación posterior se va a centrar en unos aspectos y no en otros, justificación que, con frecuencia, habrá que ofrecer a la Administración, a la comunidad escolar, etc.;
- — ofrece información sobre la situación de entrada que facilitará el evaluar los cambios posteriores en los alumnos.

¿CÓMO HACER LA EVALUACIÓN DE NECESIDADES?

Cada tipo de necesidades anteriormente expuesto exige un tipo de procedimiento diverso:

Necesidades prescriptivas

— A través de la clarificación del marco general de expectativas para ese nivel o curso: análisis del Programa;
— a través del análisis y clarificación de lo que realmente se pretende a través de la programación que se va a realizar.

Necesidades individualizadas

— Constatación de los deseos de los sujetos que participarán en el curso o experiencia programada;
— hipotetización de cosas que, desde distintos puntos de vista, les vendría bien a los sujetos, y discusión posterior con ellos de los aspectos propuestos;
— alternativas individualizadoras y marco de opcionalidad a ofrecer a los participantes.

Necesidades de desarrollo

— Qué cosas se podrían hacer, qué se podría conseguir más allá de los mínimos previstos;
— qué experiencias colaterales podrían optimizar tanto el proceso (riqueza experiencial) como los resultados a alcanzar (eficacia).

SUPUESTO PRÁCTICO

1. Supuesto curricular

Pensemos que queremos plantearnos la realización de una programación interdisciplinar para 5.° curso entre lenguaje y ciencias sociales en un tema concreto del Programa. Deseamos realmente ver qué tal nos funciona la forma interdisciplinar de enseñanza. ¿Qué haceer para evaluar las necesidades? [1]

1. Tendríamos que revisar claramente cuáles son las exigencias que con respecto a ese tema plantea el Programa Oficial y señalarlas para ese epígrafe. Obviamente lo exigido desde la perspectiva de los objetivos generales del nivel y del curso, y lo exigido con respecto a ese tema concreto. Ya sabemos qué se nos pide al respecto, cuál es el marco de mínimos.
2. Eso puede quedarse corto. Si nosotros introducimos una modalidad específica de enseñanza (en este caso la interdisciplinaridad) y con unas materias concretas (lenguaje y sociales) por algo será, algo estaremos buscando con ello. Ese algo puede estar ya recogido en el Programa Oficial pero lo normal es que sea algo que nosotros añadimos. En tal caso se toma nota (se hace explícito el propósito para que pueda ser discutido, comunicado y después evaluado) y se relaciona con respecto al punto anterior.

3. Se señalan las posibles ventajas que ese tipo de trabajo pudiera aportar a los alumnos a todos los niveles (por lo que supondrá de integrar mentalmente información de distintas fuentes, por lo que significa de despertar curiosidad, por el trabajo en grupo, por el trabajo con elementos cercanos y lo que eso puede aportar de mayor gusto por el aprendizaje, mejor conocimiento del medio, etc.). Se tiene la ventaja de que ya se conoce a los alumnos de otros cursos y eso mismo ya nos permite establecer unos propósitos no a ciegas sino basados en la realidad de los sujetos y adecuados a su situación real. Posteriormente estas apreciaciones de la comunidad escolar planteadas en términos de hipótesis se contrastan con los indicios explícitos (lo que ellos mismos digan) o implícitos (lo que dejen entrever) que surjan. Se comentan los objetivos pretendidos y se completan con los intereses y preferencias de los propios alumnos. Intereses, preferencias, deseos, hipótesis que se formulan en términos de propósitos del propio Programa.
4. Cómo se pueden incorporar a ese Programa las nuevas tecnologías. Qué otros propósitos colaterales (que nos pongan al día en contenidos, metodología, recursos técnicos, etc.) podemos plantearnos a través de, durante o con ocasión de ese Programa.

Supuesto no curricular

Me refiero a casos o programaciones en los que nos planteamos o nos plantean el confeccionar un diseño referido a algún tópico que no figura en el Programa Oficial.

Figurémonos que se nos pide un ***Programa de alfabetización ecológica para los alumnos de los ciclos inicial y medio*** de una determinada población.

1. Con respecto a las necesidades prescriptivas sólo colateralmente podremos acudir al Programa Oficial. Unicamente para saber con qué otros objetivos generales de ambos ciclos podemos relacionar nuestro trabajo. Pero aquí sí será importante aclarar adecuadamente qué pretenden conseguir con dicha iniciativa sus patrocinadores (supongamos que en este caso es el Ayuntamiento de la ciudad). Interesa mucho saber qué es lo que ellos pretenden con dicha programación (por lo menos los objetivos confesables. Y en todo caso una vez explicitados los objetivos quedan ahí patentes como expresión pública del acuerdo, de manera que nadie pueda exigirnos más, ni otra cosa distinta, ni manipular nuestro trabajo con otras intenciones diferentes a las inicialmente confesadas).
2. Pero junto a esos propósitos básicos y comunes siempre hay otros posibles. Podemos reunirnos todo el equipo de educadores, pedagogos, técnicos de diverso tipo, etc. que va a trabajar en ello y hacer un torbellino de ideas de manera que surjan muchas otras, sean o no viables, oportunas o adecuadas al trabajo a realizar. Algunos se lanzarán a lo utópico, otros a lo realista. Todo

vale, la cuestión es elaborar una lista de propósitos posibles e ir configurando poco a poco un campo proposicional de referencia (todo lo deseable relacionado con lo ecológico para los niños).

3. Sin duda alguna nos vendrá bien saber qué piensan-desean-les interesa a los alumnos con los que hemos de trabajar. Y a través de un simple cuestionario o unas cuantas entrevistas o algún tipo de debate en colegios o cualquier otro tipo de actividad que se nos ocurra deberemos enterarnos de cuáles son sus principales preocupaciones ecológicas, qué temas de la ecología les interesan más, cómo enfocan ellos esa temática, cuantos estarían dispuestos a participar en el Programa y qué tipo de participación podemos prever. Son datos muy importantes para ir acercando a la realidad nuestras suposiciones de partida. De esos datos extraemos por ahora la información referida a lo que a ellos les gustaría hacer-conseguir con ese Programa.
4. Qué otras cosas próximas o alejadas, qué otros objetivos técnicos, metodológicos, culturales, qué otras ganancias es posible incluir. Por ejemplo, que se haga como trabajo práctico una exposición para pasarla a los ciudadanos o a los otros niveles, de enseñanza, un programa de televisión, un análisis de contaminación con los métodos más sofisticados de que se disponga, una publicación conjunta, etc. No son los objetivos centrales, pero suponen una mejora técnica de la experiencia, le dan un toque de trabajo de finales del siglo XX. Y la experiencia que los niños van a tener con la ecología se enriquece con el contacto paralelo que van a entablar con medios técnicos, relaciones personales más profundas, etc.

Hasta ahora, como se puede ver, se ha logrado confeccionar una amplia lista de objetivos, fines o propósitos posibles para la confección de una programación específica.

Queda, naturalmente, claro que las necesidades se han convertido en objetivos: si se nos dice que un niño de 7 años necesita expresarse con corrección, automáticamente se hace la traslación a objetivo: «expresarse correctamente».

Pero el mismo proceso puede emplearse para realizar el desarrollo curricular de todo un curso por parte de la comunidad escolar o por parte del profesor.

Los objetivos recogidos son, por ahora, totalmente independientes de la situación. Importa más la cantidad que la calidad, viabilidad, utilidad, valor formativo, etc.

¿Qué hacer con esa lista de finalidades en la que se hallen mezcladas las que señala el Programa Oficial, las que se nos han ocurrido a todos de pronto, las que reflejan los deseos de la «clientela» y los objetivos de desarrollo?

Se hace un primer filtrado de esa lista: un filtrado selectivo y clasificador. Se anulan los que se repiten, se agrupan los que están relacionados entre sí, se matizan los ambiguos y al final *se ordenan los objetivos por su importancia intrínseca* según la opinión de los participantes. Siempre habrá que tener en cuenta que algunos de ellos son objetivos básicos, esto es, responden a necesidades normativas, y que por tanto aunque no haya por qué darles un trato preferencial sí conviene saberlo y tenerlo siempre

presente.

Esta ordenación inicial constituye el marco axiológico para el trabajo y es el resultado de una *negociación*. Refleja un *consenso* básico. Las ideas de negociación y consenso son el eje fundamental de la legitimidad posterior del trabajo docente y es el único clima capaz de nutrir una fecunda conexión escuela-territorio. Es por tanto una condición de viabilidad de la programación.

No hay leyes de oro que indiquen cuáles son las necesidades más importantes o que las ordenen. Aun a riesgo de ser redundante, sigo insistiendo en que es a nivel de diálogo, de interacción constante entre los diversos agentes de la comunidad educativa como se pueden sacar adelante unas programaciones bien contextualizadas. Es posible que los padres presionen porque desde su perspectiva es más importante saber leer y escribir que ser independiente y espontáneo y que clasifiquen esa necesidad como prioritaria. Pero a base de discutir entre todos, de ceder todos un poco, es como se puede ir modificando y matizando unas perspectivas u otras. Quizá eso nos lleve conjuntamente a unas programaciones más conservadoras y pragmatistas, pero al cabo de unos años serán esos mismos padres quienes exijan una enseñanza de calidad, quienes estén dispuestos a colaborar con los profesores para lograrlo, etc.

TABLA 1

SÍNTESIS. FASE PRIMERA

Input	*Evaluación necesidades* *Proceso*		*Output*
— Programa oficial — Solicitud de una programación	— *Identificación necesidades* — necesidades prescriptivas — necesidades individualizadas — necesidades de desarrollo — *Análisis objetivos:* síntesis, clarificación, clasificación — *Ordenación de los objetivos* por su importancia en base a *negociación de criterios* y a la *búsqueda de consenso*	Conversión de necesidades en objetivos	— Lista de objetivos ordenados según su importancia

[1] BURTON, J. K. y MERRILL, P. F.: «Needs Assessment: Goals, Needs and Priorities», en BRIGGS, L. (edit.): *Instructional Design*. Educ. Tech. Public., 1977, págs. 21-45.

[2] BRADSHAW, J.: «The Concept of Social Need», en *New Society*, marzo, 1972, págs. 640-643.

[3] VOLPI, C.: «Socializzazione Infantile e Scuola di Base: il Problema delle Regole Educative», en GOZZER,

G. y otros: *Ob. cit.*, págs. 76-98.

[4] VON CUBE, F.: «Aspectos políticos y pedagógicos de la automatización didáctica», en *La Educación Hoy*, 3 (2), febrero 1975, págs. 43-49.

[5] TABA, H.: *Elaboración del currículum*. Troquel, Buenos Aires, 1976, pág. 305.

[6] *Ibíd.*, pág. 306.

[7] TYLER, R.: *Principios básicos del currículum*. Troquel, Buenos Aires, 1973.

[8] KLEIN, S. P.: «Choosing Needs for Needs Assessment», en *Procedures for Needs Assessment Education: A Symposium*. Center for Study of Evaluation Report, 69, Los Angeles, 1971.

6. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN

Contexto de condiciones

En este punto poseemos ya un *marco general de referencia* respecto a lo que pretendemos conseguir, organizado de manera provisional en una serie de apartados homogéneos y con una cierta valoración inicial de los objetivos generados a partir de las necesidades.

Si recordamos que nuestra idea de desarrollo curricular se refería precisamente a la adaptación de esas previsiones generales a la situación específica en que irían a ser aplicadas, resulta obvio que el próximo paso a dar es precisamente el *análisis de la situación* en todos aquellos aspectos que van a estar más o menos relacionados con el trabajo a desarrollar.

Esta fase comporta, pues, la recogida de aquella información que nos permita conocer el *contexto de condiciones* en que se va a desarrollar la programación a realizar. Una vez que poseamos esa información bien analizada y organizada, estaremos en condiciones de establecer el qué y el cómo de esa programación, lo que aquí denominaremos *prioridades de acción*.

La información a recoger pertenece a diversos componentes de la situación, teniendo en cuenta que se han de referir siempre a aquellas dimensiones cuya incidencia en el desarrollo del proceso se prevea muy importante. De ahí que aunque ahora se analicen aquí algunas de esas dimensiones tanto éstas como los datos o informaciones a recoger en cada una de ellas, podrían variar en función de la naturaleza y los propósitos del Programa a realizar.

En todo caso hay una serie de elementos de la situación didáctica que conviene conocer siempre antes de proceder a desarrollar el diseño del proceso instructivo: *alumnos*, *familias*, *dinámica y recursos de la escuela* y *dinámica y recursos del territorio*.

Este esquema de Lodini, profesora de Didáctica de la Universidad de Bolonia, se acomoda perfectamente a los planteamientos curriculares que aquí estoy tratando de desarrollar. Resume esa idea general de partida de que la programación significa sobre todo una adecuación de las líneas curriculares generales a las características fundamentales de la situación. Recoge también los supuestos de «apertura» de la escuela al medio entorno y la consiguiente inclusión en lo curricular de lo que sucede dentro de la escuela y aquello de lo que sucede fuera que tiene algo que ver con el desarrollo formativo de los sujetos.

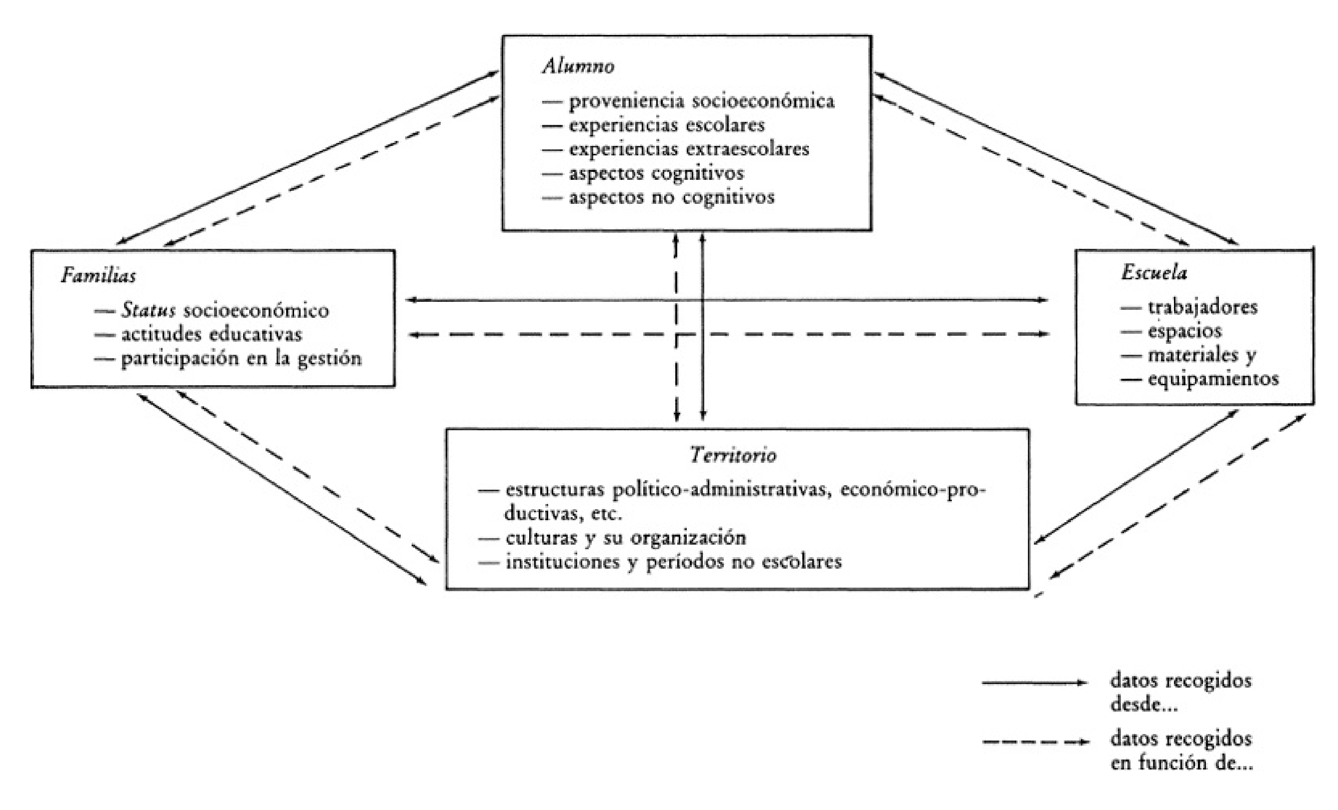


Fig. 7[1]

ALUMNOS

De los *alumnos* nos interesa conocer sus características y experiencias a nivel de *background* cultural, de aprendizajes y nivel de desarrollo logrado hasta ese momento, de sus formas básicas de adaptación a lo escolar (al estudio, los compañeros, las exigencias escolares, el profesorado, etc.), de expectativas, etc.

En el capítulo anterior señalábamos la conveniencia de algún tipo de información sobre las necesidades sentidas por los sujetos, para completar el marco general de objetivos. Con aquellas mismas técnicas (cuestionario, entrevistas, discusiones, diálogo en clase, etc.) y a través de la observación, podemos extraer abundante información sobre cómo son nuestros alumnos. Más allá de los manuales de psicología evolutiva, de las caracterizaciones genéricas de tipo social-cultural o pedagógico de los sujetos de una determinada edad, o zona geográfica o clase social, nos interesa saber cómo son esos alumnos que tenemos delante o esa clientela a la que habremos de dirigir nuestra programación.

No es preciso un estudio exhaustivo y muy matizado, ni con muchos números. Lo mejor, con frecuencia en este trabajo, es enemigo de lo bueno, de lo útil. Todo profesor es consciente de que hay una gran diferencia entre unos cursos y otros. Y es frecuente que se comente entre compañeros: «Es un curso extraordinario», «Están interesadísimos», «Participan mucho», etc. o bien se diga que es un curso «apático», «problematizado» con subgrupos, difícil de ser implicado en las tareas, etc. Y quien

habla de cursos puede hacerlo de la misma manera de cada alumno como individuo, por lo menos a los pocos días de iniciado el curso.

La cuestión está en hacer explícita esta información-opinión, contrastarla con otros datos sobre la situación de los estudiantes recogida directamente de ellos o bien indirectamente a través de quienes ya les conocen. Y después saber utilizar toda esa información para adecuar a ella los propósitos, estructura y dinámica de la programación.

Datos a recoger

¿Qué datos concretos se desean recoger? Eso estará en función del tipo de programación que vayamos a hacer, de su contenido, de los propósitos ya establecidos en la fase anterior.

Wulf y Schave[2] señalan que habría de evaluarse el nivel de *rendimiento* (alto, moderado, bajo) obtenido por los sujetos en cada uno de los objetivos seleccionados en la fase primera o a nivel más general en cada una de las áreas que cubren esos objetivos. Bastaría para ello con analizar el perfil del rendimiento en cursos pasados dentro de cada área, o bien hacerlo a través de algún cuestionario o entrevista de evaluación inicial. A partir de estos datos confeccionan después estos autores la jerarquía de prioridades para el curso.

Pero no solamente el rendimiento académico parece ser importante. Incluso, y dado que estamos hablando de-para los ciclos inicial y medio, pudiera pensarse que ése no es el factor fundamental a tener en cuenta. Hay otro tipo de datos que nos pueden ayudar mucho a entender la situación y el comportamiento escolar de cada alumno, sus *experiencias escolares previas* (no sólo cantidad y frecuencia, sino calidad de esas experiencias, esto es modelo educativo), su potencia lingüística, el acuerdo o disonancia entre su lenguaje familiar y el escolar, su estilo y hábitos cognitivos (cómo afronta los conocimientos y tareas escolares, si ha adquirido o no técnicas de trabajo intelectual, cómo maneja sus habilidades intelectuales, etc.) y otros aspectos más, referidos a la dinámica personal con que está en la escuela (si se adapta o no, si es aceptado o no por el grupo, nivel de interés y esfuerzo, actitudes predominantes, relación con los adultos, manejo y relación con su propio cuerpo). También puede ser muy clarificador saber cómo organiza su tiempo libre, cuales son sus aficiones preferidas.

No quisiera hacer de este aspecto una tarea interminable reforzando la idea de que si no se programa más es porque resulta imposible, exige un esfuerzo y dedicación difícilmente disponibles ni siquiera por el profesorado más concienciado. De todos esos aspectos se puede obtener una *información global*, genérica pero suficiente para poder sentar realistamente las bases de nuestro diseño curricular. Puede ser individual (referido a cada alumno) o grupal. Más importante, también es más factible obtenerla sin grandes esfuerzos, es la información del grupo y acomodar a las condiciones del grupo la estructura y estrategias del diseño. Obviamente, si este diseño implicara un trabajo

individualizado, la información a obtener para el diagnóstico de la situación y condiciones de partida habría de ser individual.

PADRES

Los *padres* son otro elemento de la situación que incide de manera notable en el aprendizaje y en general en toda la dinámica del proceso escolar. Fox[3] presenta un modelo de aprendizaje en el que se postula con absoluta claridad la incidencia fundamental (constituye una de las «variables críticas») del «clima sociofamiliar» en el proceso de aprendizaje. La tesis de Fox es que el aprendizaje se da siempre que hay un *fundamento apropiado* (esto es, que se cumplen las condiciones previas de participación e interés del niño en el proceso y de un clima sociofamiliar que valore adecuadamente el proceso y los contenidos del aprendizaje) y que la escuela lo permita, facilite o acelere (lo que hace referencia a la competencia docente del profesor). Sólo la conjunción de las tres variables críticas (alumno-familia-profesor) hace posible el aprendizaje.

Datos a recoger

Yo creo que, dado que estamos refiriéndonos a chicos-as de 6-11 años, de sus familias nos interesan dos tipos de datos:

— el modelo educativo que las caracteriza;
— su actitud hacia los aprendizajes escolares y en general hacia lo que la escuela y profesores representan;
— el tipo de implicación en las tareas escolares del hijo y en las actividades de la escuela que es posible conseguir.

Conocer el modelo educativo común al conjunto de familias con las que hemos de trabajar (si es factible establecerlo, esto es, si hay un modelo generalizado) es importante de cara a evitar situaciones contradictorias o cuando menos de cara a poder comprender los efectos de esas situaciones contradictorias en el comportamiento de los alumnos.

Lodini[4] sugiere recoger datos referidos a dimensiones dicotómicas tales como:

— permisividad / autoritarismo;
— gestión centralizada / gestión participativa en las decisiones;
— fijeza / rotación de los roles y tareas.

Otros datos interesantes y útiles de la situación familiar se refieren a su *actitud hacia la escuela*. Recordemos al respecto que una actitud hacia algo está formada por lo que se conoce de ese algo (componente cognoscitivo), por los sentimientos-emociones que nos despierta (componente sentimental) y por la conducta que mantenemos hacia él (componente reactivo)[5]. Lo cual aplicado a nuestro caso significa que identificar esa

actitud, y sobre todo comprenderla, supone hacerse cargo de la idea que los padres tienen de la escuela (lo cual incluye también la noción que tienen de cuál es su papel como padres dentro de la misma, si la viven el algún sentido como algo propio o no) de los sentimientos que las experiencias vividas por sus hijos en la escuela y los resultados obtenidos han generado en ellos (de siempre se sabe que cada uno ve la fiesta según le va en ella y que los padres de niños con éxito tienden a manifestarse más satisfechos y dispuestos a colaborar, mientras que los padres de niños con dificultades tienden a vivirla no tanto como ayuda, sino como una dificultad más, como una persecución a veces) y de la propia conducta objetiva, de las relaciones que actualmente mantienen con ella.

Muy ligado a las dos pautas anteriores está un tercero que, en definitiva, no es sino su consecuencia: las posibilidades y modos de *cooperación escuela-familia* a través de la programación que se convierte así en un mediador de dicha relación. En función de tales posibilidades y siempre tendiendo a que éstas vayan ampliándose, se pensará la programación de una manera u otra: dando cabida, en la medida de lo posible, a la intervención de los padres tanto en actividades intra como extraescolares, tanto en el diseño y elaboración del plan como en su posterior desarrollo y evaluación, tanto a través de reuniones periódicas como a través de sesiones de trabajo conjunto o salidas al exterior, o cualquier otra modalidad de conexión. Siendo, eso sí, realistas y basándose en lo que en cada situación o cada caso es posible, pero a la vez sintiéndose permanentemente comprometidos con el postulado de ir construyendo una escuela abierta al entorno y un clima de colaboración entre escuela y familias.

Aquí se ha de señalar la naturaleza bilateral de esta relación y por tanto el origen bilateral de la situación actual al respecto. No basta con decir que los padres se despreocupan de la educación de sus hijos, que no vienen nunca a hablar con los profesores o que sólo lo hacen para protestar. Eso es sin duda el resultado de muchos años de alejamiento mutuo en el cual la escuela ha tenido también mucho que ver. Aún hoy día predomina con frecuencia la descalificación de las familias por parte de los profesores y la ignorancia o el formalismo (reunirse porque hay que hacerlo según los estatutos, pero vaciando de contenido o de capacidad de incidencia didáctica real sus gestiones). Pero está claro que ni el contexto técnico-judiciario (el-los profesores no están de acuerdo con las pretensiones de los padres o sus exigencias, porque los consideran no técnicos en la cuestión o conservadores en los planteamientos), ni el contexto burocrático-legalista (de unas relaciones rígidas basadas en aquello a lo que uno tiene derecho y nada más) pueden ayudar a establecer esas redes de interconexión, apoyo mutuo y cooperación en un proyecto educativo vital (para la vida) e integrado.

ESCUELA

La siguiente dimensión que define la situación es *la propia escuela*. Un análisis de la situación de la escuela puede permitirnos (posiblemente sea el único o uno de los pocos caminos para lograrlo) superar el progresivo burocraticismo y funcionarialismo

organizativo en que se agota lo que debiera ser una dinámica rica, sugerente, dialéctica e incluso conflictiva dentro de la propia escuela.

Datos a recoger

> Se dice que a veces hay material de laboratorio que nadie utiliza y permanece durante años y años metido en sus embalajes y empolvándose. Conozco un centro en el que tenían un circuito cerrado de televisión con un monitor en cada clase y que se utilizaba tan sólo para dar las horas. ¿Cuántos profesores hay que podrían enseñar teatro o hablar de setas o que conocen muy bien algún país o que por sus *hobbies*, sus experiencias, sus conocimientos, sus habilidades técnicas, etc. podrían ser muy utilizables para mejorar el currículum, para hacerlo más atractivo? Pero están encerrados en sus respectivas aulas, se desconocen gran parte de sus aptitudes y habilidades con lo que su aportación queda reducida a aquella que como funcionarios les compete.

Conocer la cantidad y diversidad de *recursos* de la escuela es un paso fundamental para racionalizar el desarrollo del currículum y para mejorar su eficacia, sobre todo en lo que respecta a las necesidades que hemos venido denominando «de desarrollo».

Varios aspectos de la escuela pueden resultar muy potenciadores de la programación y/o clarificadores de cara a su puesta en práctica:

- el profesorado disponible;
- los espacios;
- los recursos materiales y técnicos;
- el modelo educativo;
- la dinámica relacional existente;
- las innovaciones didácticas en curso.

Ahora mismo el número de enseñantes y personal no docente de los centros no es un aspecto que ofrezca grandes posibilidades de maniobra. Pero, en cualquier caso, van apareciendo figuras complementarias contratadas bien por los padres, bien por las entidades locales o bien adscritas al centro por la propia Administración con vistas a Programas especiales (ordenadores, integración, experimentación, innovaciones, etc.). Para que esos recursos suplementarios no funcionen de manera marginal e insatisfactoria, una buena programación ha de tener en cuenta qué nuevo tipo de posibilidades formativas genera su presencia y cómo pueden ser integradas dentro de ella.

Añadamos aquí lo ya dicho antes respecto a las habilidades especiales de algunos docentes que forman parte del plantel del centro, bien en el uso de recursos técnicos o de elaboración de materiales (fotografías, películas, etc.) o de cualquier otro tipo que muy bien pudieran usarse dentro de las estrategias educativas planteadas por el centro.

Los espacios, recursos materiales y técnicos han de ser contabilizados y analizados desde la perspectiva de su mejor uso y de la diversificación de dicho uso que impida la rutina y esclerosis funcional. Se evitará así su infrautilización, se tenderá a nuevas e innovadoras formas de manejo de espacios y recursos variables de año a año y generadoras de nuevos tipos de experiencia en alumnos y profesores y un más rico

bagaje de estrategias didácticas y formas organizativas.

> Lo que un año fue clase cerrada, puede convertirse en aula volante o aula especializada en un área; el grupo rígido de clase puede pasar a ser grupo interclase diversamente constituido según cuál sea la tarea a realizar; lo que un año se enseñó a través del texto, se enseña al otro a través del vídeo o de fotografías, las salidas se sustituyen por una investigación en la biblioteca, etc.

Un proyecto curricular no será viable si no cuenta con el nivel real de recursos personales y materiales disponibles, al igual que por muchos recursos de que se disponga éstos no serán didácticamente funcionales si no se integran plenamente en los proyectos didácticos a desarrollar.

La *dinámica relacional* existente en el centro es otro factor de revisión a tener presente en el desarrollo curricular. Un proyecto interdisciplinar corre grave riesgo de quedarse en mera declaración de intuiciones si no se cuenta con infraestructura y experiencia en el trabajo en equipo.

> Es inútil programar salidas si eso va a ser «leído» por la dirección o el resto de los compañeros como una chaladura o como un ataque a las normas del centro o a su propia autoridad.

Si antes hacíamos referencia a la consideración del modelo educativo familiar, otro tanto hemos de señalar aquí.

Se ha de hacer un sincero esfuerzo reflexivo para revelar el *modelo educativo* imperante en el centro. Qué objetivos aparecen como más relevantes, qué formas de trabajo y de relación se potencian, qué modelos didácticos, etc. Y también aquí pueden trasladarse las dicotomías que antes se señalaron con respecto al modelo familiar.

Finalmente resulta interesante identificar las *innovaciones* en curso dentro del centro. Es realmente sorprendente pero muchas veces un profesor no sabe lo que hace y cómo lo hace su compañero de al lado. Eso podría cambiar si a nivel de cada centro e incluso de cada zona se conociesen cuáles son las innovaciones que están funcionando y con qué resultados hasta la fecha. Estoy seguro de que eso haría que otros muchos profesores se incorporaran a la dinámica de la innovación y al final éstos acabarían «contaminando» todo el conjunto de la programación a nivel de centro. Pero, en todo caso, a la hora de planificar el desarrollo de un curso o programaciones más específicas, el saber que existen en el centro unas determinadas líneas de innovación permite integrarlas *de facto* en el desarrollo del Programa y concederles, si cabe, un espacio aún mayor dentro de la programación general. Se ha dicho que una de las principales barreras para la innovación es la indiferencia institucional que acaba por convertirlas en algo privado, opcional, actitudinal de un profesor, lo cual supone que la innovación empieza y acaba en su trabajo quedando como algo puramente marginal y anecdótico en el desarrollo de los sujetos.

Con la revisión de todo este conjunto de aspectos tendríamos ya una panorámica suficientemente precisa de cómo está la *dinámica institucional* y de qué manera los

futuros pasos a dar en el desarrollo de la programación han de tenerla en cuenta para responder a sus necesidades y optimizar el funcionamiento y eficacia de los recursos disponibles.

Pero además, hay que resaltar que el análisis de la escuela nos va a permitir apercibirnos de otro conjunto de aspectos de importancia capital:

- del análisis surgirán datos que nos podrán sobre la pista de cuál es el currículum oculto, paralelo o incluso en contraste con el que aparece públicamente como modelo educativo del centro;
- el análisis lleva implícita, pero se debería hacer también explícita y confesada, una reflexión sobre la realidad de la escuela, sobre qué somos, qué tenemos y cómo funcionamos. Es el momento adecuado de las auto-críticas constructivas de principio de curso que se convierten de manera inmediata en planes de acción que resuelvan las diferencias.

MEDIO AMBIENTE

Finalmente y desde una perspectiva del currículum como algo abierto al medio como la que aquí hemos adoptado, el análisis de la situación se dirige a los *recursos y posibilidades del medio ambiente*.

En cada uno de los capítulos hemos ido insistiendo en la importancia de la idea de «apertura» de cara a recomponer la concepción de la escuela renunciando a una «escuela-microcosmos aislado» para centrarnos en la idea de una escuela como recurso básico del desarrollo social de la zona en que se halla enclavada.

Datos a recoger

La información que importa recoger de cara al desarrollo curricular es aquella que pueda darnos pistas sobre las posibles conexiones entre escuela y territorio de cara al desarrollo de las experiencias formativas previstas en el Programa y/o el amplio espectro de objetivos propuestos.

Cuestiones como:

- ¿qué recursos emplea la Administración local en el área educativa?;
- ¿qué tipo de Programas específicos están tratando de llevar a cabo y en ambos casos cómo podría nuestro centro o mi curso aprovecharse de ellos?;
- ¿con qué tipo de instituciones, empresas, colectivos, etc. podemos contactar para implicarles en nuestro proceso educativo? (a través de la programación de visitas nuestras y de ellos a la escuela, de ayudas para realizar alguna investigación a nivel de centro o clase, etc.).

Pero el entorno son también sus formas *culturales*. Lodini lo define como

»un conjunto de valores, conocimientos, vestidos y formas de vivir. Se caracteriza por un sistema comunicativo propio y de una forma propia de sentido común, esto es, de aquel tipo de conocimiento que guía la conducta humana en la vida cotidiana»[6].

Las características culturales del ambiente se convierten en necesidades para la escuela, sobre todo para una escuela abierta al territorio. Este tipo de escuela siente la cultura del medio como algo propio, como patrimonio común de la comunidad educativa y su relación con esa cultura se convierte en un compromiso de salvaguarda y desarrollo. Por eso toda programación significa una síntesis entre los componentes básicos de una cultura común y prescrita a todo el Estado y una cultura autóctona a la que también hay que responder.

El desarrollo curricular se convierte así en mediador entre escuela y cultura nacional (Programa) y escuela y culturas autóctonas (programación). La operativización de ese compromiso de la escuela se centra obviamente en la enseñanza de lo propio, pero trasciende la propia aula y el propio trabajo curricular para desarrollar también trabajos de campo, revisiones bibliográficas, visitas, exposiciones, montajes, obras de teatro, literatura, contacto con asociaciones culturales de la zona, etc., etc. Hemos de pensar que países con currícula menos formales y teóricos que los nuestros incluyen en sus programaciones escolares incluso aprendizajes culinarios (de los platos típicos), investigaciones reales y en medio abierto sobre problemática real de la zona, aprendizaje de bailes regionales, etc.

También el *propio espacio exterior* puede aportar notables elementos, tanto en cuanto contenidos como en cuanto oportunidades de experiencia, en cuanto posibilidades de intervenciones didácticas, etc. Lodini[7] llega a hablar del «ambiente como libro de texto».

El caso del ambiente y el sentido de su relación con el desarrollo de la programación puede servirnos de referencia generalizable a otros componentes del territorio. No es que no se use el ambiente en el desarrollo de la enseñanza (por lo general sí o por lo menos va aumentando la conciencia de los enseñantes respecto a que estudiar a través del entorno hace más atractivos, significativos y duraderos los aprendizajes). La cuestión estriba en que ese uso del ambiente puede estar plenamente integrado en la planificación del curso, o bien reducirse a una actividad entre lúdica y didáctica, pero ocasional, fuera del contexto del curso.

Algunos lo plantean como un día de vacación: «Bueno niños mañana no vamos a tener colé porque hacemos una salida al museo, pero prepararos la lección de hoy que os la preguntaré pasado mañana».

Es decir el contacto con el medio se convierte en algo episódico, un paréntesis en lo que es la marcha normal del curso.

Usar curricularmente el entorno, diseñar una programación dentro de una dinámica didáctica medio-ambiental supone planificar cuidadosamente cada salida y buscarle sentido instructivo y formativo dentro del trabajo «normal» del curso. Supone utilizar preferentemente contenidos y referencias tomadas del ambiente. Supone adoptar el

conocimiento del propio medio, el aprecio y apego al propio medio, el desarrollo del propio medio como funciones prevalentes (lo que en absoluto quiere decir excluyentes) de la escuela.

Lo dicho para el ambiente como fuente de referencias y recursos utilizables en y desde la escuela cabe aplicarlo a todos los componentes del territorio y de la propia institución escolar. No es sólo usarlos en el desarrollo de la enseñanza, sino integrarlos funcionalmente en el desarrollo de la programación. No se trata de acudir a ellos de una manera episódica y marginal y sin incidencia notable en el desarrollo del curso sino de plantearse un uso sistemático y planificado de tales recursos.

Ello no excluye, naturalmente, que si en un momento dado aparece un evento inesperado (una obra de teatro, una película, una exposición, un concurso, una visita o una fiesta, etc.) no haya de ser utilizado como un recurso coyuntural por el solo hecho de no estar previsto. Entonces sí se puede romper la marcha del curso para entrar en contacto con esa situación puntual, pero ya durante su desarrollo o inmediatamente después será tarea prioritaria del profesor traer las aguas del acontecimiento y de la experiencia vivida en él al molino del currículum en curso, darle sentido también de cara a los propósitos generales y/o específicos que enmarcaban formativamente la programación para ese período.

Un aspecto que cada día irá adquiriendo mayor relevancia es el de las *actividades extraescolares*. Si tales actividades han de ser o no controladas por la escuela es un tema problemático sobre el que no es fácil tomar postura. Personalmente, y en la línea de argumentación hasta aquí seguida, creo que no, que la iniciativa corresponde a los propios muchachos, y a los otros agentes sociales de la comunidad (colectivos, sociedades, municipios, etc.). Sin embargo, también es importante considerar que con frecuencia se produce un auténtico empobrecimiento de la oferta o bien que la existente es insuficiente o elitista y que en tal caso la escuela debe participar en la gestación de una oferta variada y formativamente rica. No basta que los chicos puedan jugar al fútbol y desde luego resulta preocupante que el único sitio donde acudan con asiduidad sea a salas con máquinas de juego. La escuela puede hacer mucho por fomentar grupos de teatro, de trabajos artísticos o técnicos (fotografía, cine, ordenadores, colecciones, etc.), por ayudar al movimiento asociativo juvenil, etc. Y puede hacer más en la medida, y esto es lo que viene aquí al caso, en que puede fomentar y dar relieve a esas actividades extraescolares desde la propia programación escolar.

Si en el capítulo anterior hemos aludido a la identificación de las necesidades principales, aquí tenemos otra importante fuente de diagnóstico de necesidades sociales que pueden convertirse en objetivos de la propia programación escolar.

En todo caso tanto si existen de hecho esas posibilidades de actividad formativa extraescolar como si el ambiente socio-cultural en que está la escuela es deficitario en ellas, ése es un aspecto importante a tener en cuenta en la programación de cara a poder establecer vínculos de integración entre los aprendizajes extra e intraescolares, lo que redundará en una «unidad de sentido» para el proceso formativo de los sujetos.

Basta con recordar a este respecto que el muchacho de hoy día crece en un medio cuya potencia tanto formativa como deformadora es muy importante: con un promedio de 4 horas de televisión diarias según las estadísticas, con una inmersión forzada en un ambiente social cargado de desazón y conflictividad, con la posibilidad y a las veces la necesidad de entrar en contacto con el mundo de la droga, de la delincuencia, de la marginalidad social, etc., etc. ¿De qué nos sirve centrar su proceso escolar en el mero manejo de libros si no logramos sentar las bases de un desarrollo total o integrado de cada uno de ellos como personas?

De ahí que resulte fundamental que la escuela plantee su actividad educativa desde el marco de las condiciones educativas del medio no tan sólo para acomodarse a ellas sino para intervenir sobre ellas.

«Así como el ambiente, a través de las propias instituciones político-administrativas, culturales, etc. es portador de unas demandas educativas en relación a la escuela, de la misma manera ésta debe hacer otro tanto en su relación con el ambiente, estimulando en las instituciones la creación de nuevos espacios educativos o una utilización diferente de los existentes»[8].

Síntesis

A este análisis de la situación habría que añadir otra serie de apreciaciones a tener en cuenta, básicamente referidas a las *previsiones sobre cómo esperar que funcione* la programación que estamos en curso de desarrollar.

¿Cómo hacerlo? en base a:

— nuestras propias hipótesis al respecto por lo que conocemos ya de la situación;
— otras experiencias de signo similar que se hayan llevado a cabo en otras partes;
— informes relativos a programaciones de este tipo.

Se trata en definitiva de ponernos un poco al día en cuanto al trabajo que vamos a realizar. En el ámbito de la enseñanza, los profesores se quejan con frecuencia de que se está tropezando siempre con las mismas dificultades porque se observa y analiza poco lo que ya han hecho otros compañeros. Dicen que a veces se mete uno en procesos que ya han quedado anticuados o que se hacen planteamientos equivocados que acabarán resultando ineficaces pero que no lo serían si previamente se hubieran introducido las matizaciones o correcciones que experiencias anteriores habían aconsejado.

Ese es el sentido de este punto. Si los médicos responsables deben de estar al tanto de los últimos procedimientos de tratamiento de las enfermedades y conocer desde su propia experiencia y desde sus lecturas hasta qué punto han resultado eficaces ciertos medicamentos, qué dosis son las más adecuadas, etc., ¿por qué los profesores no hemos de tener una preocupación similar en nuestro propio ámbito profesional?

Tenemos realmente problemas de información, de diseminación de experiencias. Sabemos poco de lo que hacen otros y a veces aunque lo sepamos resulta poco práctico, porque los informes o son simplemente de intenciones o resultan excesivamente retóricos. Es difícil que se señalen cuáles han sido los problemas hallados, cómo se han afrontado, qué resultados se han obtenido. Por ello con frecuencia el único camino posible es el aprender de la propia experiencia a través del ensayo-error. No es ése un

mal camino y algunos lo entienden como verdadera «investigación»[9].

Sin embargo en Inglaterra, desde donde él escribe, esos informes docentes, el trabajo en equipo de los profesores, etc. son permanentes. De ahí que la «investigación» no es el trabajo en soledad de un francotirador sino de un equipo, que además tiene previamente información de cuantas experiencias similares se han realizado.

Por eso conviene siempre estar al día, tener a mano las revistas que puedan darnos datos sobre otros trabajos similares y en definitiva consultar todo aquel material que pueda facilitar y hacer más viable nuestra propia programación.

TABLA 2
SÍNTESIS. FASE SEGUNDA

Análisis de la situación. Contexto de condiciones		
Input	*Operaciones en la fase*	*Output*
— Lista de objetivos ordenados según su importancia (fase 1.ª). — Datos e informaciones relativas a los diferentes aspectos de la situación.	— Diagnóstico de la situación de alumnos, familias, institución y medio. — Anotación sobre las previsiones de viabilidad del proyecto.	— Lista de objetivos ordenados por su importancia. — Características de *statu quo* de la situación al inicio del proyecto. — Aspectos que normalmente suelen condicionar la viabilidad del proyecto.

[1] LODINI, E.: *Ob. cit*., pág. 114.

[2] WULF, K. M. y SCHAVE, B.: *Ob. cit*., pág. 30.

[3] FOX, D.: «Estudio del proceso de aprendizaje: un modelo para la identificación de las variables críticas», en *Rev. de Educación*, 212, MEC, Madrid, 1971, págs. 45-52.

[4] LODINI, E.: *Ob. cit*., pág. 104.

[5] KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R. S. y BALLACHEY, E. L.: *Psicología social*. Biblioteca Nueva, Madrid, 1965, pág. 153.

[6] LODINI, E.: *Ob. cit*., pág. 109.

[7] *Ibíd*., pág. 110.

[8] *Ibíd*., pág. 112.

[9] STENHOUSE, L.: *Ob. cit*.

7. ESTABLECIMIENTO DE PRIORIDADES

Como señalan Wulf y Schave «los resultados de la evaluación de las necesidades, para ser eficaces, han de conducir al establecimiento de prioridades»[1]. Ese es el objetivo de esta fase.

Hasta este momento poseemos la lista de objetivos o propósitos del proyecto curricular que deseamos programar y conocemos también cuáles son las condiciones de la situación en que va a ser llevado a cabo (condiciones en su doble sentido de posibilidades y de limitaciones). Ahora nos resta conectar lo uno con lo otro para establecer el *contexto de prioridades de acción* a adoptar. Se trata de un nuevo nivel de acomodación del Programa a la situación, de realismo y racionalidad especificando aquello que vamos a abordar como aspecto prioritario y lo que aun siendo importante, dada la situación, va a jugar un papel subsidiario o complementario en el proceso didáctico. De esta manera nuevamente rompemos la dinámica de una aplicación mimética y automática de los postulados, exigencias y orientaciones del Programa Oficial.

¿Cómo realizar el establecimiento de prioridades?

Identificar el nivel de discrepancia entre objetivos y situación

El primer paso a dar es el identificar el nivel de discrepancia existente entre los propósitos y objetivos identificados en la fase primera y la situación real de sujetos y situación identificada en la fase segunda:

- — en aquellos objetivos referidos al rendimiento: se relacionan los resultados obtenidos por los alumnos con el nivel de rendimiento que los objetivos prevén;
- — otro tanto puede hacerse respecto a las otras dimensiones recogidas en los propósitos del proyecto curricular y referidas a cualesquiera de las necesidades identificadas o de los componentes de la situación. Así puede haberse señalado como propósito el fomentar la participación de los padres o la utilización del ambiente como recurso didáctico, etc. Es decir se hace una lectura de la situación descrita en la fase segunda desde la óptica de los puntos de mira señalados en la fase primera.

A veces la discrepancia se podrá cuantificar (sobre todo cuando el análisis de la situación nos ofrece datos numéricos o bien la hemos realizado a través de tests, escalas, observaciones u otros datos manipulables estadísticamente), otras veces simplemente indicar a nivel de informe cualitativo.

Priorización de necesidades

El segundo paso es la toma de decisiones sobre la priorización de unas necesidades u otras.

ESTRATEGIAS

Existen diversas *estrategias de priorización*. Veamos algunas.

Ordenamiento de objetivos

Priorización en base al ordenamiento de los objetivos realizados en la fase primera. Esto es, no se toma en cuenta la situación en que se va a trabajar sino que se aborda la acción directamente desde los objetivos planteados.

Ciertamente es un modelo clásico de didáctica descontextualizada dentro de la cual podríamos incluir la aplicación directa de los Programas Oficiales, el uso de los libros de texto como organizadores autosuficientes de la enseñanza, etc.

No está en la línea de lo que en este libro se viene defendiendo.

Magnitud de déficit

Priorización en base a la magnitud de los *déficits* detectados en la relación objetivos-situación actual. Esto es, se daría mayor importancia a aquel tipo de aspectos que presenten aquí y ahora mayor discrepancia *(déficit)*.

Tampoco es un sistema del todo adecuado puesto que pudiera suceder que las mayores discrepancias se produjeran con respecto a objetivos o propósitos del proyecto no excesivamente relevantes.

Sistema mixto

Cabe un sistema mixto donde se tenga en cuenta tanto la relevancia otorgada a los objetivos del proyecto como el nivel de discrepancia existente entre objetivos y situación actual.

Se trataría de introducir un efecto multiplicador sobre la discrepancia existente con respecto a los objetivos más importantes, de manera que la importancia del objetivo y el nivel actual de la situación con respecto a él se complementen a la hora de determinar las prioridades del proyecto.

Klein[2] sugiere el otorgar un valor numérico al orden de los objetivos establecidos en la fase primera (a más importancia mayor valor numérico) e indicar la discrepancia entre objetivos y situación de entrada también en términos numéricos o rangos (a más discrepancia mayor valor numérico). De esta manera bastaría multiplicar el valor de cada

objetivo por la discrepancia existente con respecto a él y nos daría su valor ponderal de cara a la prioridad.

Otro tanto proponen Wulf y Schave[3] a través de una parrilla en que se relacionen la importancia atribuida al objetivo con el rendimiento logrado en esa dirección o la situación actual con respecto al objetivo.

Cada objetivo se coloca dentro de la correspondiente casilla al igual que los resultados o la situación actual referida a ese objetivo.

Las prioridades se establecen de más a menos desde la zona superior izquierda a la zona inferior derecha:

	Resultados		
Importancia objetivos	Bajos	Moderados	Altos
Alta	a (1)	b (2)	c (3)
Media	d (2)	e (3)	f (4)
Baja	g (3)	h (4)	i (5)

(1) máxima prioridad
(2) segundo nivel prioridad
(3) tercer nivel
(4) y (5) menor prioridad

Así si nos encontramos con un objetivo general (por ejemplo «manejo adecuado de las técnicas básicas de documentación») al que deseamos dar mucha importancia para ese curso y que en la fase primera hemos situado entre los objetivos principales, sabemos que estará en las casillas a), b) o c). Para saber en cuál de ellas, analizamos la situación actual de nuestros muchachos con respecto a ese objetivo: si es una dimensión que ha sido bien trabajada con anterioridad y se hallan a buen nivel los situaremos en la casilla c), si los resultados obtenidos hasta la fecha son tan sólo regulares los situaremos en la casilla b), si por el contrario es la primera vez que se introduce ese objetivo y los alumnos trabajan francamente mal en este aspecto lo colocaremos en la casilla a).

Criterio de Kaufman

Otros autores han planteado criterios distintos a la hora de establecer las prioridades.

Kaufman[4] sugiere que las necesidades podrían priorizarse basándonos en la relación existente entre el *costo* que supondría la resolución de la necesidad (costo económico, organizativo, de tiempo, etc.) y el costo derivado de no resolverla (costo didáctico y formativo en este caso).

Si en base a este criterio de Kaufman hiciéramos otro cuadro de doble entrada, podríamos identificar el siguiente esquema de prioridades:

Costo resolución \ Costo olvido	Alto	Medio	Bajo
Alto	(2)	(3)	(6)
Medio	(1)	(3)	(5)
Bajo	(1)	(2)	(4)

(1) máxima prioridad
(2) y (3) prioridad media
(4), (5) y (6) realización en función de las posibilidades y recursos disponibles

Por ejemplo, si el costo de montar un laboratorio es alto mientras que el efecto de no tenerlo y consiguientemente el no tener experiencias de laboratorio es medio o podría sustituirse por otras vías entonces tenemos una prioridad media (3).

Otros criterios

J. K. Burton y P. F. Merrill[5] indican otros posibles criterios a tener en cuenta en la determinación de las prioridades:

a) *El tiempo en que la necesidad ha persistido*, entendiendo que si una necesidad o dificultad ha permanecido durante mucho tiempo, no debe ser tan urgente su resolución. Ciertamente ése es el planteamiento que muchas veces se hace a la hora de proyectar algo nuevo. «Si los niños, se dice, hasta ahora no salían a la calle y pese a todo aprendían Ciencias Sociales para qué vamos a montar ahora todo el trastorno que supone organizar salidas periódicas». Este no es, o por lo menos no lo es siempre, un criterio aceptable. Por el contrario bien podría valorarse ese tiempo como un criterio de prioridad de manera que se abordaran cuanto antes aquel tipo de cuestiones, necesidades y objetivos menos trabajados hasta la fecha.
b) La *proporción* de alumnos que padecen o expresan esa necesidad. Este sí es un criterio importante, aunque también necesitado de matizaciones dependiendo de la situación y del sistema de enseñanza que se emplee.
c) El *tiempo* requerido para resolverla. Muy en relación con la idea de *costo* señalada por Kaufman.
d) La *utilidad* de su remedio. También relacionada con la idea de costo de olvido de Kaufman.

TABLA 3

FASE TERCERA

Inputs	*Operaciones en la fase*	*Outputs*
— Lista de objetivos ordenados según su importancia.	— Conexión o suma ponderada del valor de los objetivos y del nivel de la discrepancia en la situación actual.	— Lista de objetivos o propósitos del proyecto organizada según distintos niveles de prioridad.
— Análisis de la situación a nivel general y más específicamente en relación con los objetivos anteriores.		— Características de la situación que condicionaran el desarrollo del proyecto.
— Anotaciones sobre la viabilidad del proyecto		

[1] WULF, K. M. y SCHAVE, B.: *Ob. cit*., pág. 31.

[2] KLEIN, S. P.: *Ob. cit*.

[3] WULF, K. M. y SCHAVE, B.: *Ob. cit*., pág. 31.

[4] KAUFMAN, R. A.: *Educational System Planning*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1972.

[5] BURTON, J. K. y MERRILL, P. F.: *Ob. cit*.

8. LOS OBJETIVOS DEL PROCESO

En esta fase comienza ya lo que podríamos denominar construcción del proyecto curricular.

Una cuestión previa ha de aclararse aquí. No se trata de volver de nuevo a la fase primera en la que también se hablaba de objetivos. En ella se trataba de configurar el marco general de aspectos a afrontar a través del proceso de programación. Por eso se hablaba de necesidades y de cómo la identificación de la necesidad nos orienta sobre qué carencia hemos de tratar de colmar. Ello supone que, si se da la vuelta al guante de la necesidad, nos encontramos con el objetivo general o propósito que va a dar sentido al proyecto o proyectos que se elaboren para saldar esa *necesidad* —lograr ese *propósito (o* sea, con el propósito de neutralizar dicha necesidad).

En este punto el objetivo adquiere una más precisa delimitación, ha de vincularse a marcos de contenido, actividad o espacio-temporales más concretos.

Diríamos que en la fase primera y en las subsiguientes se especifican las líneas maestras, la dirección o enfoque a seguir, mientras que en esta fase se entra ya en cómo hacerlo, a través de qué propuestas concretas de acción. Se empieza ya a precisar no qué es lo valioso, lo oportuno, aquello en que merece la pena empeñarse aquí y ahora desde una perspectiva general, sino qué vamos a hacer en concreto una vez que ya sabemos qué es lo que se nos exige, pide o señala como deseable.

Por lo demás, este es un punto del proceso de especial interés por cuanto se encuentra en el punto de mira de un debate animado e inconcluso no sólo entre teóricos especialistas de la didáctica, sino entre los propios profesores.

Un ejemplo reciente se puede encontrar en las últimas «pruebas de acceso al cuerpo de profesores de EGB» cuyo primer ejercicio consistía en la elaboración de un «proyecto curricular» construido a partir de una serie de supuestos que venían ya dados por la propia Administración. El debate en torno a la naturaleza, tipos, sentido, función didáctica, redacción, posicionamiento en el proyecto, etc., de los objetivos consumió muchas horas de discusión y de trabajo en Academias de preparación para las oposiciones, de aclaraciones, con frecuencia divergentes y contrapuestas, de las técnicas, etc.

Hubo miembros de tribunales que hicieron constar que si no había objetivos operativos no lo consideraban una programación. Otros, por el contrario, hacían saber que no aceptarían los objetivos operativos porque era algo ya superado. Muchos aspirantes se preguntaban qué podían hacer, pues ignoraban si su tribunal quería la programación en términos de la clásica estructura: objetivos generales-específicos-operativos, o si bastaría con los generales más las actividades, o si una vez señaladas las actividades habrían de ponerse o no objetivos operativos.

No hubiera estado de más que, dado que no existe una única forma de hacer un proyecto (pero no existe no sólo en educación, tampoco en arquitectura, o trabajo social, o ingeniería, o cualquier otro campo del quehacer humano) hubiera existido un consenso previo sobre qué tipo de estructura había de adoptarse o bien (y esto hubiera sido lo más justo y científico) se hubiera hecho explícito el acuerdo de que podía adoptarse cualquier modelo con tal de que el alumno cumpliera a través de él la función de clarificar lo que proponía como proyecto educativo para la situación planteada.

Esa es la cuestión fundamental a la que responde la idea de los objetivos: *clarificar* un proceso, «iluminarlo» haciendo explícito lo que se desea hacer, el tipo de situaciones formativas que se pretende crear, el tipo de resultados a los que se pretende llegar. Lo fundamental es que los objetivos sirvan para lo que deben servir: ser una ayuda para desarrollar con mayor calidad y eficacia el proceso educativo. Lo demás se refiere tan sólo a diversas modalidades o técnicas de consecución de dicho propósito. Si la técnica que uno utiliza le sirve para hacerse cargo, para expresar su proyecto, es sin duda adecuada. Si por el contrario a base de introducir matices y superponer un tipo de objetivo al otro (fines generales, intermedios, específicos, tareas, metas conductuales, operativas, etc.) se acaba sin saber realmente lo que se pretende hacer, sin estar de acuerdo con la concreción que la idea inicial ha tenido en ese esquema interminable de objetivos, o sin saber cómo usarlo. El esquema puede ser perfecto, totalmente adecuado a la normativa de tal o cual autor, pero dejar de servir, ser inútil, puesto que no clarifica la propia idea educativa ni sirve para comunicársela a los demás.

Ammons[1] señalaba que la mayor parte de los esquemas educacionales y de profesores trabajan sin objetivos. Otro tanto, nos hacen suponer diversos indicios, sucede entre nosotros. En parte es por la enorme complejidad teórica y técnica que se ha ido adhiriendo a la idea de qué son y cómo se redactan los objetivos.

En ese sentido ayudaría mucho un esfuerzo de simplificación y acomodación de los diversos planteamientos a su sentido originario y a la utilidad que puede sin duda derivarse de su uso en la confección de proyectos educativos y en la adecuación de los Programas generales a las condiciones de cada escuela.

¿Qué pueden aportar los objetivos?

1. Una clarificación de lo que se pretende hacer.
2. Un marco de referencia para organizar el proceso formativo. Ello implicará:

   — un diverso tipo de proceso según los objetivos o un diverso tipo de objetivos según el proceso;
   — las taxonomías como recursos de integración del proceso.

Función clarificadora de los objetivos

El establecimiento de los objetivos supone un proceso de *reflexión*, de *depuración* y de *explicitación* de lo que se quiere hacer.

Suponen *reflexión en* el sentido de que trabajar con objetivos se contrapone a un trabajo sin propósitos, informal. Pensemos por otra parte que toda educación, toda interacción supone una influencia sobre los otros. El hecho de que no paremos mientes en especificar cuál es la influencia que pretendemos y/o cuál es la que realmente estamos ejerciendo no supone que esa influencia no se ejerza, sino que se escapa a nuestra consideración y control (y también al control y crítica de los demás, incluidos los influenciados). Por eso, el análisis de los objetivos lleva implícita una *depuración*, de

manera que se mantengan como intenciones, propósitos y metas aquéllos que aparezcan como legítimos, viables y funcionales a la jerarquía de necesidades a satisfacer. Y de esta manera se *comunica*, se hace *explícito* y público tanto el discurso educativo como el discurso técnico que está a la base del proyecto planteado. Sólo entonces es posible verlo en su totalidad formativa, no como un conjunto de situaciones, tareas o momentos consecutivos, sino como un conjunto de elementos que constituyen una unidad de influencia, que contiene y se dirige a un propósito esté éste previsto de antemano o no, sea conductual o no, lo llamemos de una manera u otra.

DIMENSIONES DE ESTA *FUNCIÓN CLARIFICADORA* DE LOS OBJETIVOS

Siguiendo a Fernández Pérez[2] podríamos establecer dos niveles de clarificación («niveles de definición» los denomina él):

Clarificación semántica

Una *clarificación semántica* que aporta una mayor concreción sustantiva en la definición de qué es lo que se quiere lograr.

Con frecuencia los referentes de los términos empleados en la denominación de nuestras intenciones no están del todo claros o son conceptos borrosos o bien polimorfos en cuanto a su interpretación.

> Si un modelo educativo o un proyecto específico pretende mejorar el nivel de «autonomía» de los niños, o la «participación» de los padres, o la mejora de la «expresividad corporal» de los sujetos, etc. será muy conveniente que sus promotores clarifiquen más, y lo hagan en términos operativos, qué entienden en ese caso por «autonomía», «participación» o «expresividad corporal» puesto que no son términos que signifiquen lo mismo para todos, o en cualquier situación.

Esta clarificación supone especificar qué es lo que caracteriza desde nuestro punto de vista a quien posee esas cualidades: qué distingue (siempre desde el sentido del propósito del proyecto) a quien es «autónomo» de quien no lo es, a quien «participa» de quien no lo hace, a quien es «expresivo corporalmente» de quien no lo es.

> El profesor o la escuela que diseñan el proyecto son conscientes de que de hecho existen o bien pudieran existir otras interpretaciones de esos términos, pero ellos adoptan la que en sus objetivos de proyecto queda de manifiesto.

La modalidad de objetivos que se haya de utilizar o su grado de especificidad dependerá del tipo de proyecto que se desee realizar o del particular enfoque o modelo didáctico (en el punto siguiente analizaremos este aspecto); así, el contenido de esos términos (autonomía, participación, etc.) podrá venir expresado en términos *conductuales* (qué hace de particular, de diferente el que es autónomo o el que participa) o en términos *actitudinales* (qué tipo de actitudes son peculiares de esa clase de personas); en términos *muy específicos* (exponer varias veces en clase su propia opinión,

asistir a tantas reuniones) o *más generales* (manifestar un estilo propio y personal de enfocar los acontecimientos, interesarse por los problemas del centro o de los compañeros), etc.

Clarificación práctica

Una *clarificación práctica* que vendría a responder, o cuando menos a sugerir, ideas sobre «¿qué hay que hacer para lograr esa cualidad o estado?». Esto es, qué se ha de hacer, qué pasos hay que dar o qué aprendizajes adquirir para llegar a ser «autónomo, «participativo» o «expresivo corporalmente».

Cuanto más capaz se sea de especificar semánticamente el objetivo, tanto más claro resultará qué es lo que se trata de lograr y más fácil resultará también saber que formas de trabajo didáctico hacen posible llegar a conseguirlo.

A través de esta clarificación se prefigura ya cuál será el estilo de enseñanza que se pretende implementar. Si podían ser diversas, las interpretaciones a realizar a partir de un mismo propósito y convenía por ello clarificar cuál era la que en el proyecto se asumía, otro tanto cabe decir con respecto al aspecto de intervención para la consecución del objetivo. Sin duda existen muchas maneras en base a las cuales la escuela puede tratar de desarrollar la autonomía, la participación, la expresividad corporal. Se trata de seleccionar cuál es la que parece más adecuada a nuestra situación escolar o de aula.

En definitiva especificar los objetivos del proyecto es *confesar* lo que se piensa hacer, *declarar* cuáles son las decisiones adoptadas. La importancia de este paso queda clara si retomamos la condición, ya señalada en el capítulo segundo, de la *publicidad* del currículum. Es así como nuestro proyecto, declarando públicamente las opciones asumidas y las decisiones adoptadas, se somete a revisión de todos los interesados en constatar su *legitimidad semántica* (si realmente incorpora las acepciones comúnmente aceptadas o las mal interpreta), su *congruencia* (si realmente se recogen y de qué manera las líneas maestras y las prioridades previamente establecidas : fases primera, segunda y tercera, su *racionalidad técnica* (si realmente la forma de intentar lograr los objetivos parece adecuada o no).

Puede fácilmente suponerse cómo este estilo de hacer escuela evitaría muchas de las suspicacias o críticas abiertas de oscurantismo didáctico según las cuales las aulas son un terreno inabordable, que los restantes miembros de la comunidad desconocen y sobre el que en nada pueden intervenir. Es decir todo lo contrario de un aula «abierta» y «confesada» (no confesional, ¡ojo! que es precisamente desde lo confesional, cualquiera que sea su contenido o militancia, desde donde se han establecido interpretaciones y procesos bastante alejados del sentir común de pensar y hacer las cosas).

Los objetivos como marco de referencia

Los objetivos constituyen también un marco de referencia para organizar el proceso

formativo. Y esto en diversos sentidos.

a) Dando pie a distintos diseños de proceso.
b) Permitiendo la diversificación e integración de los ámbitos de intervención formativa.

DISTINTOS DISEÑOS

Existen diversos tipos de procesos formativos en función de los objetivos seleccionados. Lo cual se puede expresar también a la inversa: distinto tipo de procesos requieren distinta formulación de objetivos.

En tal sentido podríamos establecer una inicial diferenciación entre dos tipos de procesos formativos:

— *procesos finalizados (ended process)* cuyas características serían, bien la algoritmización, bien los objetivos conductuales;
— *procesos abiertos (non-ended process)* caracterizados, bien por la indefinición de las metas, bien por estar organizados en torno a objetivos experienciales o expresivos.

Los *procesos finalizados* son aquellos más asentados en el modelo tecnológico de enseñanza. Se trata de la conjunción de una serie de elementos y fases *plenamente orientados a la consecución de un fin específico* y determinado de antemano.

Dentro de los modelos de desarrollo curricular son los modelos racionales los que se basan en el postulado de la dependencia funcional de los distintos momentos y actividades del proceso respecto del punto final o meta: todo se organiza para la consecución de dicha meta. De ahí que en el diseño primeramente se elaboren y determinen los objetivos y a continuación se organice el resto de los elementos (contenidos, actividades, formas de relación, evaluación, etc.) en función de ellos.

Dentro del proceso finalizado podemos encontrar dos modalidades en función del grado de rigidez que adquiera la propia estructura de esa orientación hacia fin o meta (modelos algoritmizados de enseñanza) y las exigencias de especificidad y matización de la meta (modelos conductuales de enseñanza).

Por su parte los *procesos abiertos* lo pueden ser, bien porque en el diseño aparezcan metas indefinidas, holísticas y globales (como son las propias de ciertos tipos de aprendizajes artísticos, humanísticos, de investigación, de desarrollo motriz, etc.) bien porque en el diseño se haya optado por *objetivos experienciales*, de expansión o centrados en el proceso.

La diferencia entre un proceso abierto y uno cerrado o finalizado resulta obvia y no es preciso insistir en ella. Dentro del debate sobre los objetivos existen algunas corrientes clásicas (Tyler, Popham, Mager, Briggs) desde las cuales la finalización del proceso

adquiere categoría de exigencia. Indican que sin objetivos finales y bien especificados el proceso carece de «sentido», se halla desorientado, puesto que el profesor no sabría a dónde ha de llegar y por lo mismo no sabría tampoco si ha llegado o no, o en qué condiciones lo ha hecho.

En la línea opuesta de argumentación, los defensores de los procesos abiertos[3] señalan que la enseñanza es un conglomerado de múltiples variables, que su desarrollo es fundamentalmente dinámico, que su mayor riqueza formativa radica precisamente en esa variabilidad y multiplicidad de eventos experienciales que se suceden durante su desarrollo, y que especificar claramente de antemano a dónde se pretende llegar significa negar la posibilidad de realizar otros logros, encauzar rígidamente el proceso y en definitiva empobrecerlo.

Aunque ha habido mucho de lucha, de contraposición frontal de unos planteamientos con otros, de militancia en un sentido u otro, las aguas van volviendo a sus cauces, se va viendo qué aporta una modalidad y qué aporta la otra, en qué supuestos es preferible cerrar el proceso y en qué otros es mejor dejarlo abierto. La discusión serena que en ese sentido mantienen Eisner, Popham, Sullivan y Tyler al final del planteamiento de cada uno de ellos[4], es una buena muestra de cómo en el fondo sus enfoques con ser contrapuestos no son excluyentes e incluso aparecen ambos como necesarios para un desarrollo adecuado de proyectos didácticos cada vez más ajustados al objeto de estudio abordado y al marco de finalidades que se propone alcanzar.

Por lo que a este trabajo respecta es de utilidad para el profesorado conocer en profundidad ambos enfoques y manejar uno u otro en la medida en que las diversas situaciones lo exijan. Como quiera que un conocimiento en profundidad desbordaría las posibilidades de este libro, remito a los interesados a las diversas obras especializadas que existen en el mercado. Por mi parte me limitaré honesta y brevemente a señalar con sentido práctico los elementos fundamentales de cada uno de los enfoques.

Procesos finalizados y objetivos operativos

Los procesos finalizados de enseñanza forman parte de la configuración que se hace de la misma desde los *modelos tecnológicos*[5].

La idea clave de lo tecnológico es la de *«intervención* sobre algo». Los modelos tecnológicos no buscan la explicación, descripción, comprensión de algo para quedarse en una simple mejora del conocimiento (cosa que harían los «modelos de…») sino que tratan de conocer ese algo para poder intervenir más eficazmente sobre él («modelos para»). Fue Bruner quien señalaba que, en educación, no nos interesa saber cómo aprenden los sujetos para conocer más en profundidad dicho proceso (cosa que sí harían los modelos explicativos, conceptuales, racionales) sino para que a partir de este conocimiento podamos intervenir sobre su aprendizaje con mayores garantías de eficacia (modelos tecnológicos: «modelos para»). El conocimiento tecnológico es un conocimiento abocado a la *intervención*.

Una *intervención* que se realiza sobre los siguientes postulados:

LA IDEA DE *EFICACIA* Y/O *RACIONALIDAD*

Se parte de la necesidad de desarrollar un determinado proceso conduciéndolo *eficazmente* para lograr que esa actividad (la enseñanza en nuestro caso) funcione con la máxima *rentabilidad* de tiempo, esfuerzo y efectivos y responda al mayor número posible de los objetivos propuestos.

Se contrapone, por tanto, a un proceso asistemático, desorganizado, o cuyas partes no estén perfectamente entrelazadas.

LA IDEA DE *DEFINICIÓN DEL PRODUCTO*

Frente a la tradicional inconcreción y vaporosidad de los fines y objetivos educativo-didácticos, el modelo tecnológico exige *precisar* con claridad y concreción cuál es la meta a la que se desea llegar y en qué condiciones ha de lograrse dicha meta. Aquí es donde adquiere todo su sentido el proceso de operativización de los objetivos hasta convertirlos en conductas concretas y observables.

LA IDEA DE *DISEÑO DEL PROCESO*

Sabiendo cuál es el producto a obtener y los criterios de racionalidad a emplear se diseña el proceso de acciones que nos dirigirán de la manera más rápida y segura al producto. Las fases o pasos a dar no se suceden al azar, sino que poseen una estructura, un orden o *secuencia*. Por ello, dos de los aspectos que el modelo tecnológico destaca como fundamentales en la enseñanza son la *identificación de las fases* y su *ordenación*.

IDEA DE LA *EVALUACIÓN* Y EL *FEED-BACK O* REALIMENTACIÓN

Ninguno de los otros postulados del modelo tecnológico sería funcional sin la evaluación y las consecuencias que de ella se derivan para el conjunto del proceso *(feed-back)*.

El modelo tecnológico exige:

— evaluar el *proceso*: para constatar si el proceso seguido se corresponde o no con las condiciones de rentabilidad, racionalidad, satisfacción, secuencia, etc. establecidas;
— evaluar el *producto*: para constatar si y cómo se ha logrado la meta propuesta (grado de identidad-diferencia entre producto o logro previsto y producto o logro real).

LA IDEA DE *NORMA, REGLA* O *PRESCRIPCION*

Hay que entender estos conceptos en sentido muy amplio: son normas o reglas todas

aquellas consideraciones, propuestas, orientaciones, etc. que caracterizan un modelo «práctico». En todo caso se trata de orientaciones más que de recetas.

La idea general, y en sentido muy simplificado, podemos esquematizarla así:



Esto es, que si nos encontramos en Ⓐ (punto de partida, conducta de entrada, situación actual, etc.) y queremos llegar a Ⓑ (objetivos educativos, producto, metas, aprendizajes a adquirir, etc.) ha de hacerse Ⓒ (método, recurso a utilizar, planteamiento general Ⓒ de las actividades, etc.). En ese sentido hablamos de Ⓒ como la norma o prescripción tecnológica.

Todos estos supuestos se emplean en el modelo de diseño curricular finalizado que se estructura en torno a los objetivos terminales. Esa fue además la postura teórico-operativa de los primeros iniciadores de las corrientes curriculares. Así, en la idea Bobbit[6], considerado el padre de la corriente curricular, construir el currículum significaba identificar qué habilidades, hábitos, apreciaciones y forma de conocimiento son necesarias al hombre para integrarse adecuadamente en la vida. Esas dimensiones serán los objetivos del currículum. Este no es, desde esa perspectiva, sino aquella serie de experiencias que los alumnos han de realizar para obtener dichos objetivos. Traducido al modelo tecnológico ello implica:

- estudiar cuidadosamente la vida para identificar cuáles son las necesidades a satisfacer a través de la adquisición de habilidades, hábitos, etc. (definición del producto);
- operativizar esas habilidades, hábitos, etc. en unidades específicas de acción y organizar éstas como experiencias escolares (diseño del proceso);
- suministrar esas experiencias a los alumnos o señalar la forma en que habrán de serles suministradas (normatividad);
- comprobar los resultados logrados y extraer consecuencias de ellos (evaluación).

Los pasos a dar son sencillos. Recordemos que hasta ahora, en las distintas fases analizadas del diseño curricular lo que hemos hecho ha sido traducir las *necesidades* en *propósitos generales (goals* en terminología inglesa). Ya señalamos que esos propósitos nos servían de marco general de referencia del que habríamos de derivar una serie de aspectos más concretos, los *objetivos*.

En el caso de los objetivos terminales[7] éstos concretan, especifican, determinan cuáles han de ser los resultados. Por lo general comunican resultados específicos de escasa extensión describiendo qué *conducta o habilidad habrá de observarse en el alumno como resultado del proceso de enseñanza*. En tal sentido el objetivo señala la

meta a que se debe llegar. Cuando el alumno realiza esa conducta señalada en la meta, ella misma es el indicador que garantiza que se ha logrado el objetivo: si el proceso instructivo ha sido efectivo, la conducta del alumno al final de dicho proceso y el objetivo terminal son isomórficos. Se trata, por tanto, de una influencia formativa convergente a ejercer por el profesor a través de las especificaciones curriculares adoptadas en el proyecto.

De la muy abundante literatura existente en torno a los *objetivos terminales* (las denominaciones utilizadas varían mucho, siendo la más extendida quizá la de objetivos *instructivos*, por oposición a los experienciales) y, pese a ciertos puntos de desacuerdo entre los autores, podríamos sintetizar algunas de las características que han de reunir este tipo de objetivos a la hora de desarrollar el proyecto didáctico:

1. Los objetivos terminales han de describir específicamente la conducta a desarrollar por el alumno, no la del profesor. Esto es, son objetivos de aprendizaje, no de enseñanza.
2. Lo que describen es lo que los alumnos han de ser capaces de hacer tras haber completado una determinada experiencia instructiva (una o varias actividades).
3. El objetivo ha de identificar tanto la conducta u operación a realizar como el contenido de esa conducta. Han de diferenciar la acción o tarea a realizar y el resultado de dicha acción.
4. La conducta a alcanzar se describe, por lo general, en términos de habilidades *(skill)* concretas. La idea básica es partir de cada «necesidad», identificarla e irla operativizando (irla traduciendo en conductas) hasta que describa de la manera más clara posible lo que el aprendiz ha de hacer cuando haya alcanzado la meta que satisfaga esa necesidad.
5. Se suele exigir que sean conductas observables. Y en caso de que no sea posible, que se describan de tal manera que haga viable el reconocerla directamente, sin tener que recurrir a procesos de inferencia para analizar eventos no empíricos. De ahí el rechazo de verbos mentalistas, de resultados complejos, etc. Los modelos más evolucionados introducen, como se verá, importantes matizaciones a este punto.
6. Se sugiere la conveniencia de indicar también el contexto en que será evaluada la conducta (facilidades o limitaciones con que contará el alumno a la hora de realizarla). En los modelos más rígidos (por ejemplo Mager) se exige además especificar el nivel de logro que se debe alcanzar.
7. En todo caso, la realización de la conducta señalada en el objetivo es por sí misma la evidencia de que el aprendizaje se ha logrado. Sin ella, pudiera haberse logrado dicho aprendizaje, pero no lo podemos garantizar.
8. Si, finalmente, el objetivo no se ha logrado, caben varias consecuencias: o se repite el proceso hasta que dicha conducta se adquiera, o se cambia el objetivo, o se alteran las estrategias seguidas o bien se buscan otros contenidos u otra organización del currículum. Esto es lo que se denomina el *feed-back* o

realimentación tecnológica.

9. Por lo general (salvo en algunos modelos individualizados con procesos opcionales) los resultados u objetivos a conseguir son comunes para todos los sujetos y son homogéneos, si bien los alumnos podrán invertir en su consecución diferentes períodos de tiempo e incluso realizar procesos diferenciados.

A continuación estudiaremos dos modelos diferentes de redacción de objetivos terminales: uno más rígido y primitivo, el *modelo de Mager*, y otro más abierto y evolucionado, el *modelo de Gagné-Briggs*.

MODELO DE MAGER (1974)[8]

Presenta las características propias de un fuerte conductismo.

Las condiciones que Mager exige a un buen objetivo son:

a) que identifique la *acción* que el aprendiz debe hacer cuando haya conseguido el objetivo (escribir, hablar, redactar, identificar, etc.);
b) que describa las *condiciones* más importantes bajo las que el aprendiz ha de realizar esa conducta (con o sin material, durante cuánto tiempo, etc.);
c) que especifique con qué *calidad* ha de realizar esa actividad (cantidad de respuestas acertadas, número de informaciones introducidas, etc.).

Acción

La idea matriz de Mager es garantizar la *observabilidad* de la conducta y producto a alcanzar y la *objetividad* del evaluador a la hora de valorarla. Por eso distingue entre descripciones de objetivo abiertas a interpretaciones por un lado, y descripciones cerradas que no dan pie a tales interpretaciones y evitan la ambigüedad por el otro. El que un objetivo pertenezca a una su otras depende del verbo que se utilice en su redacción:

Verbos abiertos a múltiples interpretaciones	*Verbos abiertos a menos interpretaciones*
— conocer, saber que	— hacer
— comprender-entender	— escribir
— entender plenamente	— recitar
— apreciar, captar el significado	— identificar
— gustar, gozar de	— diferenciar
— saber valorar	— resolver
— creer	— consultar

— tener confianza en	— hacer una lista
— etc.	— comparar
	— contrastar
	— elaborar

Condiciones

Esto es, la forma, las condiciones, la situación en que el aprendiz ha de realizar la acción deseada.

Por ejemplo: «El candidato realizará un proyecto educativo a partir de unos supuestos curriculares que se le indicarán, en un tiempo máximo de cuatro horas y utilizando tan sólo el documento oficial de los Programas Renovados».

Las condiciones que aquí se señalan son:

- materiales: tan sólo podrá utilizar los Programas Renovados y de estos la edición oficial (el Boletín);
- de tiempo: en un tiempo máximo de cuatro horas;
- de referencia: teniendo en cuenta o a partir de unos determinados supuestos.

Las condiciones que en cada caso se señalen habrán de depender del propósito o función a cumplir por el objetivo en el desarrollo formativo del sujeto, o también de lo que se quiere saber a través de la evaluación (las condiciones variarán si se quiere saber si se ha memorizado algo; si se sabe hacer algo sin modelo; si se quiere saber si el sujeto es capaz de manejar las fuentes de documentación, etc.). Y han de establecerse dichas condiciones con el espíritu de no *artificializar* el objetivo o la situación en que se demuestre su logro. Resulta pues, preferible aproximarse en lo posible a las condiciones naturales en que el sujeto había de realizar esa tarea en la vida real.

Nivel de logro

Expresa el nivel mínimo que se establece para considerar que el alumno ha alcanzado el objetivo.

Pueden señalarse diversos criterios de logro: cantidad de producción, porcentaje mínimo de aciertos, límite de tiempo de realización de la tarea, especificación de las características que ha de reunir la respuesta, etc.

MODELO DE GAGNE-BRIGGS (1974)[9]

Critican estos autores en el modelo de Mager que no distingue entre *acción* y *producto* de esa acción, entre lo que el sujeto ha de hacer y lo que sea el resultado de esa

actividad. Por eso ellos establecen los siguientes componentes en un objetivo terminal:

Acción

Lo que el sujeto hace y puede ser observado (correr, escribir, nombrar, etc.).

Objeto

Lo que el aprendiz ha de producir como resultado de la acción realizada (escribir… una carta; nombrar… 7 ciudades; construir… una frase, una estructura, etc.).

Situación

Las circunstancias en que el aprendiz ha de demostrar la obtención del objetivo. Las condiciones de realización (en casa, en grupo, dados qué supuestos de partida, etc.).

Instrumentos y otras limitaciones

Cómo ha de ser realizada la acción, con qué instrumentos y con qué limitaciones (de tiempo, de materiales de consulta, etc.).

Capacidad que ha de ser aprendida

O qué habilidad mental se ha de desarrollar a través de la conducta prescrita en el objetivo (discriminación, síntesis, valoración, etc.).

Son variadas e importantes las *mejoras* que el modelo de Gagné y Briggs aporta con respecto al de Mager:

La primera y principal de todas es que ya aparece como objetivo, no la realización de una conducta sino el desarrollo de una capacidad del sujeto de la cual la conducta es sólo su expresión externa. Sobre esta base tendrán sentido y adquirirán fuerte relieve las taxonomías.

Superan el conductismo radical de Mager al distinguir entre verbos que identifican la *acción observable* que el aprendiz está realizando y verbos que identifican la *capacidad o habilidad* desarrollada y que puede ser inferida a partir de la acción.

> Si nosotros nos planteamos el objetivo de que el alumno «escriba una carta a un proveedor de libros infantiles sin ser ayudado por nadie, con una estructura comercial y sin faltas de ortografía» podemos comprobar que efectivamente se trata de un objetivo terminal en el que se señala la acción (escribir), el objeto (una carta), situación (carta de tipo comercial), limitaciones (sin ser ayudado por nadie), nivel de logro[10] (estructura comercial, sin ninguna falta de ortografía), capacidad (no consta).

Por eso consideran estos autores que los verbos de acción son por sí mismos formativamente imprecisos ya que no indican cuál es la *capacidad de aprendizaje* a desarrollar en el aprendiz. Se insiste en que el principal cometido de un objetivo es expresar cuál es el propósito instructivo del docente y que esto afecta más a la capacidad a desarrollar que a la conducta específica a realizar.

En el ejemplo anterior el alumno podría escribir esa carta simplemente copiándola de un modelo. Con ello se podría dar por formalmente alcanzado el objetivo, pero no así como formativamente alcanzado el propósito si lo que se pretendía era que el alumno fuera capaz de construir por sí mismo un pedido comercial (lo que supone una operación mental de resolución de problemas y no una simple reproducción de un modelo).

Así, frente a la lista de verbos de acción propuesta por Mager, proponen verbos que describen operaciones.

Verbos que describen capacidades humanas con ejemplos de frases que las incorporan:

Capacidad-aptitud	*Verbo*	*Ejemplo*
— habilidad intelectual de discriminar	— diferencia	— discrimina por su sonido la G de la J, la B de la V
	— discrimina	
— concretar un concepto	— identifica	— identifica, nombrándoles, la raíz, hoja y tallo de plantas importantes
— definir conceptos	— clasifica	— clasifica, usando una definición, los distintos tipos de familia
— reglas	— demuestra	— demuestra, resolviendo verbalmente ejemplos que se le dan, la suma de números positivos y negativos
— reglas de alto nivel (resolución de problemas)	— genera	— produce, sintetizando reglas aplicables, un párrafo, describiendo la acción de las personas en una situación de miedo
	— produce	
— estrategias cognitivas	— producir	— da una solución a la polución del ambiente aplicando el modelo de la difusión gaseosa
	— idear	

	— inventar	
	— crear	
— información	— decir	— expone oralmente los resultados más importantes de las elecciones de 1936
	— exponer	
— habilidad motriz	— realizar	— va marcha atrás salvando los obstáculos y siguiendo las instrucciones del monitor
	— ir, marchar	
— actitud	— elegir	— elige un juego como actividad de ocio

Como puede verse, los verbos que designan capacidades son, por lo general, más abstractos que los que designan meramente acciones y son potencialmente más ambiguos, pues cada uno de ellos puede ser desarrollado a través de muy diferentes acciones.

Una segunda diferencia entre los modelos de Mager y Gagné-Briggs está relacionada con la diferenciación entre *acción* y *producto* que estos últimos establecen.

Volvamos al ejemplo anterior de que el alumno «ha de escribir una carta a un proveedor de libros infantiles sin ser ayudado por nadie, con una estructura comercial y sin faltas de ortografía».

En ese caso la acción es obviamente escribir, y el producto es la carta.

Esta es una distinción interesante porque nos permite diferenciar también entre *proceso* y *producto* y con ello mejorar nuestra información con respecto a las características de la experiencia de aprendizaje. Eso permite una evaluación formativa, esto es, no sólo saber si realmente el producto refleja o no el objetivo previsto sino también tener indicios de por qué el producto ha resultado así.

En este caso, pese a un producto final deficiente (una carta con algunos errores formales, algún borrón, etc.), podemos entender que a la vista del proceso ha quedado suficientemente alcanzado el propósito del objetivo. O en otro caso ante una carta formalmente correcta (limpia, sin faltas, etc.) podemos tratar de mejorar su proceso de elaboración, la riqueza de las expresiones, etc.

Con todo lo anterior no es nuestra intención señalar que escuelas o profesores hayan de ser así de precisos y concretos en el desarrollo de sus programaciones. De todas formas sí han de ser conscientes del sentido que tiene el concretar aquello que se pretende lograr para evitar formas de actuación asistemáticas, sin norte o perdidas en la provisionalidad de lo que va surgiendo cada día. Les será útil también el proceso de clarificación de los objetivos para no caer en procesos didácticos llevados a cabo con planteamientos puramente retóricos (definidos con palabras bellas y sugerentes, pero sin

apenas nada dentro) o bien con manejos cuyas opciones no se hacen explícitas por comodidad («si no señalo a dónde he de ir, nadie podrá reprocharme no haber llegado») o carencia de justificación («evito señalar las metas concretas que pretendo lograr y así no tengo por qué justificarlas»). Por el contrario, la especificación, en un nivel mayor o menor de precisión de los objetivos terminales permite una mejor *coordinación* vertical y horizontal entre los distintos profesores y niveles y desde luego un más fácil *control* por la comunidad educativa de los parámetros que rigen la acción de todo el centro y de cada uno de sus profesores.

De todas formas, por lo mismo que no existen panaceas didácticas no tiene sentido tomar posturas militantes de defensa de la operativización de los objetivos. Su sentido didáctico, su eficacia real y otra serie de aspectos de los objetivos no están exentos de controversia. Las dificultades que los objetivos finales plantean son tanto de tipo teórico como práctico.

OTROS ENFOQUES

A nivel teórico el principal problema radica en la concepción atomística de la conducta y del desarrollo de los sujetos. Las ganancias del aprendizaje se entienden como adquisición de habilidades muy específicas, concretas y en cierta manera aisladas entre sí. La teoría conductista y el principio de la no transferibilidad de los aprendizajes de Thorndike están a la base de este planteamiento. Thorndike y Woodworth[11] habían señalado que el *transfert* esto es la generalización de un aprendizaje a situaciones o contenidos diversos de aquéllos en que se aprendió, sólo era posible si los elementos de esta segunda situación eran idénticos a los de la primera. Esto llevó a la necesidad de identificar un gran número de aprendizajes que al ser diferentes, habían de ser abordados independientemente, y así han ido surgiendo enormes listas de objetivos-conductas a alcanzar en la enseñanza.

Eisner[12], uno de sus más convencidos críticos, señala por su parte 4 puntos de crítica a los objetivos terminales:

1. Sobreestiman el grado en que es posible prever los resultados de un proceso educativo. La cantidad, tipo y cualidad del aprendizaje que ocurre en clase, especialmente cuando existe interacción entre los estudiantes, es sólo en una mínima parte predecible. La dinámica y complejidad del proceso instructivo produce resultados bastante más numerosos de los que puedan ser definidos, en términos de conducta y contenido, de antemano.
2. No todas las materias de enseñanza dan pie de la misma manera y con la misma amplitud a definiciones operativas de los objetivos a lograr. En algunas materias como matemáticas, lenguaje y ciencias es posible especificar con gran precisión la operación particular o conducta que el estudiante ha de ser capaz de realizar tras la instrucción. En otras áreas, especialmente en las artísticas, tal especificación es con frecuencia imposible, y aun cuando no lo fuera, no sería

deseable.

3. Confunden en sus propósitos de identificar meta, resultado y evaluación lo que es proponer un resultado *standard* y el emitir un juicio de valor sobre ese resultado. Esto es más llamativo por lo que respecta a resultados de tipo cualitativo. En estos casos por mucho que se operativice el objetivo siempre será preciso para valorar el resultado desbordar la dimensión descriptiva o cuantitativa con que se indicaba el nivel de logro en el objetivo. Siempre será necesario añadir un componente valorativo, un juicio de valor sobre ese resultado[13].
4. Los objetivos terminales son reflejo de un modelo racional de enseñanza: primero se señalan los objetivos y luego se completa el proceso señalando contenidos y actividades. Esa es, sin duda, una secuencia lógica pero que a veces no coincide con la dinámica psicológica de los hechos didácticos; con frecuencia los profesores inician su trabajo proponiendo actividades o asumiendo contenidos de actualidad o propuestos por los propios alumnos y sólo a medida que avanza la actividad va descubriendo qué objetivos se pueden alcanzar.

Junto a la problemática de tipo teórico no pocos problemas prácticos afectan también a los objetivos terminales. El principal de ellos, sin duda, es que los profesores no los utilizan en la planificación y desarrollo de sus clases. Nerborig[14] establece una relación directa entre el uso que los profesores hacen de los objetivos, la amplitud de su experiencia docente y el haber hecho o no cursillos de capacitación en su manejo. Eso ya es de por sí clarificador y abre notables expectativas con respecto a qué cabe hacer para aumentar su uso por parte del profesorado. Sin embargo, son más fuertes, al menos entre nosotros, las evidencias respecto al escaso uso que los docentes hacen de los objetivos. ¿Por qué? Las hipótesis son múltiples, pero, por lo que los propios profesores cuentan, la principal razón es que resulta muy complejo plantear las clases con tantos requisitos formales a cumplir. En la experiencia profesional de muchos de ellos el hacer programación con su consiguiente proceso de operativización ha sido más una tarea obligada para superar un examen u oposición o para cumplimentar algún requisito burocrático (programación para la Inspección) que un mecanismo de planificación y guía práctica de su propio trabajo en el aula.

Ammons[15] en un trabajo sobre la incidencia real del modelo de objetivos en la práctica escolar, concluye que:

- — algunos sistemas de enseñanza ni siquiera se plantean objetivos operativos para guiar sus programas de educación;
- — los sistemas escolares que participaron en su estudio no siguen el proceso ortodoxo, recomendado por las autoridades, para desarrollar sus objetivos educativos;

— los profesores analizados en el estudio parecen basar más sus programas instructivos en lo que ellos han hecho habitualmente que en un modelo sistémico de objetivos.

De todas formas, Eisner sigue teniendo razón en un punto:

> «Si los objetivos educativos dice, fueran instrumentos realmente útiles, estoy convencido de que los profesores los utilizarían. Si no lo hacen, quizás no sea porque haya algún problema en los profesores sino porque haya algo equivocado en los objetivos»[16].

Lo que sí resulta cierto es que cuanto más especifiquemos un objetivo, tantos más objetivos deberemos plantearnos para desarrollar nuestras clases. Y ése es un inconveniente grande; de ahí que en la práctica resulten más sugerentes y viables los objetivos que señalan una dirección que aquéllos que definen con precisión el resultado buscado.

Respecto a la eficacia real y a las ventajas del modelo de objetivos terminales respecto al trabajo realizado sin objetivos, la cuestión está, hoy por hoy, inconclusa. Parece haberse comprobado fidedignamente que los objetivos de alto nivel de especificación mejoran sensiblemente la eficacia del proceso instructivo en ámbitos como la instrucción militar y técnica[17]. A nivel de aprendizajes escolares las dificultades para establecer conexiones claras entre uso de objetivos y mejora de los aprendizajes son mayores.

Kibler, Basset y Byers[18] han hecho una revisión de la práctica totalidad de trabajos empíricos (artículos, informes, tesis, ponencias, etc.) relacionados con la eficacia del sistema de objetivos terminales.

Se plantearon cuatro cuestiones importantes:

1. La posesión por parte de los alumnos de objetivos instruccionales, ¿ facilita su aprendizaje como resultado de usar objetivos?

Examinaron setenta y siete trabajos relacionados con esta cuestión. De ellos:

a) De los veinte trabajos con diseño experimental (basados en la comparación de resultados de grupos con y sin objetivos) diez concluían que los objetivos mejoraban significativamente el aprendizaje.
b) Seis estudios señalaban que no hay diferencia en los efectos del aprendizaje atribuibles al uso de objetivos.
c) Algunos trabajos presentan conclusiones más matizadas:

— Duell (1974) halló que los objetivos dirigidos a *ítems* que los estudiantes pueden considerar como poco importantes mejoran la realización en el posttest y la retención de esos *ítems*;

— Cook (1969) no halló diferencias en un post-test inmediato entre estudiantes con y sin objetivos, pero comprobó que los que trabajaban con objetivos lograban resultados significativamente mejores que los que no lo hacían en mediciones realizadas dos semanas después;
— Miree y Rayburn (1976) y Yelon y Schmidt (1971) hallaron que los estudiantes que no habían trabajado con objetivos demostraron mayor aprendizaje que aquéllos que trabajaron con objetivos.

En resumen: las investigaciones revisadas no demuestran de manera consistente un efecto diferenciador claro en cuanto al aprendizaje logrado con o sin objetivos que sea atribuible al uso de objetivos por parte de los estudiantes.

2. La posesión de objetivos de instrucción por parte de los estudiantes ¿influye en la eficiencia de su aprendizaje en cuanto al tiempo requerido para alcanzarlo?

Revisaron siete trabajos que incluían la variable «tiempo de aprendizaje». Tres de ellos señalaban que el uso de objetivos reducía significativamente el tiempo de aprendizaje. Los otros cuatro hallaron diferencias significativas.

En resumen: tampoco se demuestra que uno de los efectos del uso de objetivos sea reducir el tiempo requerido para el aprendizaje al ayudar a los estudiantes a dirigir su aprendizaje sin desviaciones a las conductas especificadas.

3. ¿La forma (por ejemplo, definiciones generales vs. específicas) en que los objetivos terminales son definidos facilita el aprendizaje de los alumnos?

Revisaron siete estudios relacionados con el tema y que incluían la variable *modo de redacción* de los objetivos. Tres de ellos mostraban mejoras significativamente mayores en los alumnos a los que se les proporcionó objetivos conductuales. Los otros cuatro no hallaron diferencias significativas.

En resumen: no se demuestra que la forma de redacción de los objetivos provoque efectos significativos en el aprendizaje de los alumnos.

4. Por último se plantearon también si la posesión de objetivos instructivos por parte del docente facilita el rendimiento de los estudiantes

Tres estudios se planteaban esta cuestión y ninguno de ellos había hallado efectos significativos en el rendimiento de los estudiantes en función de la posesión o no de objetivos por parte de los profesores.

«Para ninguna de las cuatro cuestiones, concluyen Kibbler y Basset, los resultados fueron concluyentes. Podemos concluir que los actuales datos experimentales no demuestran ni ventajas ni desventajas en el uso de objetivos en la instrucción. No obstante hallarnos en tal dilema nosotros instamos a los diseñadores de proyectos instructivos a confiar en los argumentos racionales basados en el análisis de sistemas y la lógica como fundamento para demostrar la eficacia de la utilización de objetivos. Creemos que una lógica bien asentada favorece en la actualidad el uso de objetivos»[19].

De los objetivos como mito, como *leitmotiv* de una enseñanza científicamente planeada se ha pasado, como puede verse, a una postura más humilde centrada en la racionalidad y sistematicidad que los objetivos aportan al proceso instructivo finalizado.

Pero pasemos ahora nosotros a considerar el otro modelo de proceso didáctico.

Procesos didácticos no finalizados y objetivos expresivos

Los procesos abiertos constituyen un planteamiento alternativo al modelo tecnológico. La diferencia entre ambos podríamos expresarla con una sencilla analogía.

Usted, como yo, muchas veces sale de viaje. Piense en la enorme diferencia que existe entre salir con una meta fija y salir simplemente de viaje. En el primer caso se trata de un viaje finalizado, en el que de lo que se trata es de llegar a ese punto-meta en las mejores condiciones posibles (condiciones que en los modelos

tecnológicos con un nivel de especificación mayor se señalan de antemano: duración del trayecto, estado físico o anímico, gasto, forma de entrada, etc.), lo que significa que habrá de renunciar a superar a toda prisa cuantas situaciones imprevistas vayan apareciendo en el trayecto para no distraerse o retrasarse en la llegada a la meta.

El proceso abierto nos permitiría hacer un viaje en unas condiciones muy diferentes. Pueden dársenos dos formas principales de plantearse esa salida: tener previsto llegar hasta Santiago de Compostela pero como lo hacen los peregrinos, sin fijarse plazos (modalidad de proceso abierto con metas) o bien salir simplemente de excursión sin meta prefijada alguna. La atención se centra entonces en lo que el viaje tiene de viaje no en lo que tiene de instrumento para llegar al final. Las condiciones didácticas no se establecen sobre la meta o el resultado final sino sobre cómo realizar un viaje productivo («deténgase siempre que vea una catedral románica y saque fotos», «pregunte a los paisanos por su forma de vida», «analice las relaciones entre las personas en las plazas públicas», etc.). Así cada punto del camino, cada objeto o situación, cada imprevisto, cada persona, etc. se convierten en fuente de estímulos y de potenciales aprendizajes, son una invitación a explorarlos, estudiarlos o simplemente vivirlos.

En definitiva en los procesos finalizados el viaje está condicionado a llegar a tal sitio cuanto antes, con el menor costo y cansancio, etc. En los procesos abiertos lo importante es el viaje y la meta es simplemente un marco de referencia secundario que sólo nos orienta hacia dónde debemos dirigirnos.

Como parece claro uno prepararía de diferente manera un viaje finalizado y un viaje abierto. Lo mismo sucede con la enseñanza. Ya vimos cómo gran parte de la eficacia (supuesta más que comprobada) de un modelo tecnológico de enseñanza radica en que se definan de antemano y con precisión los objetivos que se pretende lograr y en que se logre una configuración racional de los pasos intermedios de manera tal que todo esté vinculado funcionalmente al resultado u objetivo a alcanzar.

Por el contrario la mayor eficacia del proceso abierto radicará en la diversidad y riqueza de los procedimientos seguidos, de las interacciones logradas, de la expansividad de las experiencias vividas y de la implicación personal del alumno en ellas.

Dos instrumentos principales se utilizan para configurar los procesos abiertos:

— los objetivos expresivos o experienciales;
— los principios de procedimiento.

OBJETIVOS EXPRESIVOS O EXPERIENCIALES

Un *objetivo expresivo*, señala Eisner:

> «Describe un *encuentro*: identifica la situación en la que el niño ha de trabajar, el problema al que ha de enfrentarse, la tarea en que se ha de implicar pero no específica qué es lo que ha de aprender a partir de y como consecuencia de ese encuentro, situación, problema o tarea»[20].

Como puede constatarse en la definición de Eisner, trabajar con objetivos expresivos no significa prescindir de la programación. Al haber surgido como reacción a la excesiva especificación de los objetivos terminales, algunos profesores ven en ellos la panacea para la vuelta al espontaneísmo, a dejar que las cosas sigan su ritmo natural. Tal como yo veo la cuestión, esa es una interpretación errónea de los objetivos expresivos. La escuela y el aula siguen constituyendo un «ambiente para el aprendizaje», un ambiente creado, dispuesto, organizado en cada ocasión para producir aprendizaje. Y hay que planificar ese *encuentro* de que habla Eisner organizando la situación, problema y tarea.

Ejemplos de objetivos expresivos podrían ser:

— realizar una salida fuera del centro para conocer *in situ* una empresa lechera;
— organizar un debate sobre cómo funcionan las relaciones interpersonales en la clase;
— recoger las noticias de la prensa del último mes sobre incendios forestales y analizarlas desde distintas perspectivas;
— comentar y valorar la película pasada por televisión la noche anterior;
— hacer un comentario de texto;
— confeccionar en grupo un guión audiovisual sobre la presencia romana en nuestra zona;
— interpretar rítmicamente un baile o una melodía.

En cualquier caso, el adoptar el modelo de proceso abierto, y dentro de él los objetivos expresivos, supone una opción que conlleva el situarse en el seno de un modelo de enseñanza con características muy diferentes de las que antes señalábamos para el modelo tecnológico. Podríamos atribuir a los objetivos expresivos y al modelo de enseñanza que caracterizan las siguientes peculiaridades:

Equifinalidad

La idea de *equifinalidad*, que es uno de los principios básicos de los modelos comunicacionales de la enseñanza, en síntesis significa que procesos iniciados en las mismas condiciones pueden llegar a situaciones o resultados muy diferenciados en virtud de la dinámica peculiar generada en cada uno de ellos a lo largo de dicho proceso.

Esto es, varias clases que comienzan de la misma manera. Varios matrimonios cuyo casamiento fue igualmente realizado, que inicialmente contaban con las mismas posibilidades de éxito, varios muchachos que comienzan el curso en similares condiciones, etc. acabarán ese curso o ese proceso relacional (les irá de distinta manera) en función de las distintas dinámicas surgidas a lo largo del curso o de su vida matrimonial. La propia dinámica del *encuentro* condiciona los resultados sean cuales sean las condiciones y propósitos de partida.

Aplicado al proceso instructivo todos sabemos que unas ideas nos llevan a otras, unas informaciones a otras, unas actividades a otras y así vamos avanzando en el aprendizaje no por un circuito trazado de antemano sino, a través de una red de conexiones imprevisibles y diferentes en cada clase y/o cada sujeto. Y aún más si el proceso de trabajo es en grupo. Lo que hace o dice, lo que aporta cada miembro del grupo abre a los demás campos nuevos, referencias distintas a las que ellos mismos se habían planteado: el camino se va «alumbrando» a medida que lo vamos recorriendo. (Aquello machadiano de «caminante no hay camino… se hace camino al andar» tiene aquí un sentido didáctico pleno).

Divergencia

El objetivo expresivo no especifica la conducta a desarrollar por el alumno tras una o varias actividades de aprendizaje. Y no lo hace porque desde sus postulados de partida no se desea la homogeneidad de los resultados, respuestas o productos logrados, sino precisamente la diversidad.

Por eso este planteamiento supone una visión *idiosincrásica* del desarrollo instruccional, de los resultados logrados y de la evaluación realizada sobre ellos.

Ejemplos de objetivos expresivos pueden ser: interpretar un poema, redactar un cuento, comentar y valorar una película o una novela, etc.

En primer lugar no hay una respuesta única a esos propósitos y por tanto se trata de actividades *divergentes*. Por otro lado lo que realmente interesa es que el alumno haga respecto a ellas su propio camino personal, no que repita opiniones o juicios de otros. Por lo tanto se buscan resultados *idiosincrásicos*. E idiosincrásica habrá de ser la evaluación que se haga de esos resultados, puesto que no cabe referirlos y compararlos con un *standard* común (salvo quizá en aspectos formales: extensión, caligrafía, corrección gramatical, etc.). En realidad lo que se desea saber es precisamente qué aportan de propio, de visión personal, cuál es su singularidad.

Eisner propugna una evaluación similar a lo que supone hacer una «crítica literaria o estética». El crítico, dice, «valora el producto, examina sus cualidades y sentido, pero no dirige al artista a pintar un tipo específico de pintura»[21].

Orientación

A la vista de lo señalado queda claro que los objetivos expresivos son más evocativos que prescriptivos. Trabajar con objetivos expresivos no significa no tener una visión general de lo que se pretende conseguir o de lo que puede suceder en ese *encuentro* didáctico de que habla Eisner. Esa idea general la posee el profesor, lo que sucede es que, planteada en términos expresivos, no conlleva las especificaciones exigidas por los objetivos terminales.

Si el profesor se propone hacer una salida didáctica a una fábrica de la localidad no es que no lleve una idea previa del sentido que esa salida tiene en su programación didáctica. Pero sabe que esa idea es provisional, que cada uno de sus alumnos alcanzará resultados diferentes y por tanto su idea le ayuda más a *orientar* la visita que a *definir* el resultado a alcanzar de ella. Es probable que los resultados sean tan novedosos y sorprendentes para sus alumnos como para él mismo.

Contexto de expansión experiencial

En el objetivo expresivo se presenta y describe el *contexto* en que se produce la experiencia: identifica una situación que constituye por sí misma y por la forma en que es planteada una invitación a implicarse personalmente, a explorar, a hacerse preguntas e

hipotetizar soluciones sobre ellas. En definitiva una situación, tarea, problema capaz de ampliar la experiencia vital y cognitiva de los sujetos, de ofrecerles oportunidades para implicarse personalmente en ella y susceptible de que cada uno pueda extraer de ella aprendizajes diferentes.

Tanto mejor será un objetivo expresivo cuanto más desempeñe su papel de multiplicador de experiencias.

Esta es una panorámica sintética de los planteamientos asumidos en un desarrollo curricular basado en objetivos expresivos. Esta modalidad de objetivos viene a colmar muchas de las insatisfacciones teóricas y prácticas que plantea el modelo de objetivos terminales en educación. De todas formas, en cuanto corriente de desarrollo curricular, sigue necesitando una mayor fundamentación teórica y también una comprobación empírica de sus efectos formativos a corto y largo plazo.

Todavía siguen definiéndose los objetivos expresivos como contraposición a los terminales. Y esa es una de sus principales deficiencias, y con frecuencia, la causa de que predominen en este tema posturas dogmáticas y militantes de defensa a ultranza de un tipo u otro de objetivos.

En este trabajo nos hemos planteado el desarrollo curricular a través de programaciones de escuela y de aula que acerquen el Programa a las necesidades y características de cada situación. Pues bien, desde esa perspectiva, más que separar, contradistinguir un tipo y otro de objetivos, lo que interesa es destacar cómo pueden complementarse, cómo puede cada centro utilizar unos y otros conjunta o alternativamente para sacar más provecho a la acción escolar.

Una propuesta funcional en torno a la cuestión de la complementariedad entre ambos tipos de objetivos podría establecerse en el sentido de utilizar objetivos terminales en la especificación de las habilidades y técnicas básicas a conseguir por cada alumno y posteriormente, e incluso de forma paralela según las disciplinas o ámbitos de que se trate, establecer experiencias más amplias e integradoras (objetivos expresivos) en las que los sujetos pondrían en funcionamiento, desarrollarían y afinarían esas habilidades ya adquiridas.

Con ello no estoy haciendo, ni lo pretendo, una aportación novedosa. Ya lo indicaba el propio Eisner: los objetivos expresivos

> «sirven como tema en torno al cual las habilidades y conocimientos aprendidos previamente pueden ser aplicados y serlo de manera tal que de tal contacto esas habilidades y conocimientos resulten más expandidos, elaborados e idiosincrásicos»[22].

Si pensamos en algunos ejemplos, esta necesidad de conexión resulta más patente.

> Eisner alude con frecuencia a las actividades artísticas o humanísticas como actividades más refractarias a los objetivos terminales y a su vez como situaciones que exigen objetivos expresivos. Así pintar un cuadro, comentar un poema, interpretar una melodía, etc. Esas actividades pueden obviamente plantearse como objetivos expresivos, pero si nos acercamos como en un *zoom* analítico a ellas veremos que ninguna posibilidad expresiva aparecería si antes los sujetos no dominaran una serie de técnicas básicas mucho más próximas al sentido de la habilidad específica o *skill* que a lo que pueda ser la expresión personal. Debajo del arte de cada cuadro, de cada danza, de cada discusión, de cada comentario hay un trabajo arduo, a veces

sofisticado, de modelamiento técnico de su autor; el pintor debe saber desde coger el pincel, mezclar pinturas, captar distancias, dibujar precisamente, etc. hasta los pasos, con frecuencia rígidos, que exige la técnica pictórica que él utiliza. Todo eso puede aprenderse por el ejercicio personal y libre, pero por lo general los pintores prefieren estudiarlo en Escuelas de Arte donde se lo enseñan paso a paso con objetivos terminales. Otro tanto sucede con la danza o la natación o el montaje de un audiovisual. Cada postura ha de ser sofisticadamente desmenuzada y aprendida a través de infinitas y aburridas repeticiones, a través de una serie de pasos encadenados secuencial e inexorablemente al objetivo final. Cuentan del gran ídolo olímpico Karl Lewis que pudo mejorar mucho sus marcas a raíz de haber grabado en vídeo sus carreras y de irlas desmenuzando paso a paso, átomo de movimiento a átomo de movimiento, reformulando así cada pieza, cada secuencia, cada intensidad muscular de sus carreras.

La cuestión no está por tanto en planteamientos excluyentes. Tendremos oportunidad de volver sobre este punto al hablar de los contenidos y métodos de enseñanza pues es un debate en el que se hallan implicados todos los componentes del proceso didáctico.

PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO

Surgen del mismo principio operativo que los objetivos expresivos y su objeto es aclarar las *condiciones contextuales y funcionales* en que ha de desarrollarse la instrucción. En ese sentido tienden a ser alternativa a los objetivos terminales, es decir, propugnan que puede haber una respuesta positiva a la cuestión de si habría alguna forma de organizar la instrucción y el aprendizaje de los sujetos que no sea a partir de la definición del producto y el señalamiento consiguiente de los objetivos a alcanzar. Se puede partir del proceso y no del producto, defiende Peters[23], para definir una programación y organizar la selección de contenidos y actividades. En tal sentido diferencia entre finalidad y principio de procedimiento. Haciendo una analogía política señala que una actuación basada en el logro de la finalidad de la «igualdad social» dará una serie de pasos conducentes, en mayor o menor medida, a logro de la igualdad. Si en lugar de finalidad se plantea la idea de igualdad como principio de procedimiento, no tiene sentido dar pasos conducentes a nada sino tan sólo centrarse en que, sean cuales sean los procesos sociales que se realicen, nadie deberá ser tratado de manera distinta. En este caso la igualdad no es una finalidad sino un principio de procedimiento. Y un principio de procedimiento negativo, lo que es bastante frecuente, esto es, las condiciones que no se deben infringir.

Los principios de procedimiento en tanto que condiciones referidas al proceso pueden surgir en tres contextos diferentes de justificación.

Contexto racional

Un *contexto racional* pedagógico ligado a los principios generales del proceso didáctico aplicables, por tanto, a cada experiencia de aprendizaje. Constituyen, como señala Stocker las principales *categorías de apreciación* de una *buena enseñanza*[24]. Son principios irrenunciables por parte de la escuela en el desarrollo de los procesos de

instrucción. Reflejan la contraposición ante una buena programación y una inadecuada. Stocker presenta el siguiente cuadro de principios de procedimiento[25].

Principios	*Forma escolar a la que se oponen*	*Imperativo de procedimiento que implican*
a) *Principios universales*		
1. Principio de intuición, visualización, objetivación…	1. Escuela de la «palabra» y/o del «libro»…	1. Enseñar objetivamente las ideas (haciéndolas accesibles a los sentidos).
2. Principio de actividad del alumno.	2. Se opone a la escuela del «estudio» y «expositiva».	2. Tener en cuenta la actividad del alumno.
3. Principio del realismo.	3. Se opone a la escuela «escolar» (ajena a la vida real).	3. Enseñanza realista. No para la escuela sino para la vida.
4. Principio de la consolidación del éxito.	4. Se opone a la escuela «vivencial».	4. Consolidar los resultados didácticos. Tener presente el rendimiento, no sólo lo vivencial.
5. Principio de adecuación al niño.	5. Se opone a la escuela «coercitiva».	5. Enseñanza adecuada al niño y su nivel.
b) *Principios especiales*		
6. Principio de la totalidad.	6. Se opone a la escuela demasiado dividida en materias.	
7. Principio de comunidad.	7. Se opone a la escuela «individualizadora», «aisladora».	
8. Principio de vivencia.	8. Se opone a la escuela «racionalista», de estudio.	
9. Principio de patria.	9. Se opone a la escuela común, «desarraigada».	
10. Principio formal.	10. Se opone a la escuela del	

«mero saber».

Sorprende y estimula ver cómo un texto antiguo, clásico más que anticuado, resume y recoge muchos de los planteamientos que hasta aquí hemos ido defendiendo. En cualquier caso, ésta es, como he señalado, una forma racional, deductiva, de establecer principios de procedimiento.

Contexto epistemológico

Un *contexto epistemológico* que vincule los principios de procedimiento a la propia naturaleza de los contenidos y actividades a realizar en el proceso didáctico.

Peters[26] por ejemplo justifica la selección y transmisión de aquellos conocimientos y la realización de aquellas actividades que poseen valor intrínseco, que valen la pena por sí mismas. «Tales contenidos y actividades poseen sus propios *standards* implícitos de excelencia», señala Stenhouse y, continúa con cita del propio Peters:

> «Pueden ser evaluadas debido a los *standards* inmanentes en ellas más que a causa de aquello a lo que se encaminan. Puede afirmarse que son valiosas en sí mismas más que como medios hacia objetivos»[27].

Este planteamiento supone centrarse en la propia naturaleza de las disciplinas, o del trabajo a realizar y, a partir de ella, diseñar el proceso educativo. Ciertamente es una de las formas habituales de comportarse de los profesores cuyo dominio de la asignatura que imparten es mayor que su habilidad para definir objetivos o estrategias de enseñanza de carácter más general. Así, el historiador parte de lo que son los contenidos fundamentales de su disciplina y de las actividades que habitualmente realizan los especialistas: documentación, análisis cronológico, conexión temporal y causal ante acontecimientos, interpretación de situaciones, etc.

Como señala Stenhouse:

> «Esto sucede porque cada forma de conocimiento posee estructura e incluye procedimientos, conceptos y criterios. El contenido puede seleccionarse para ejemplificar los procedimientos más importantes, los conceptos claves, las áreas y situaciones en que se aplican los criterios»[28].

Toda la línea de desarrollo curricular, centrada en la estructura de las disciplinas hoy fuertemente en boga al socaire de la nueva revalorización de los contenidos, participa en mayor o menor medida de este planteamiento[29].

De todas formas, esto no deja de plantear problemas en el terreno práctico. En primer lugar porque nos hace retornar a un modelo «común y *standard»* de diseño instructivo separándonos de un modelo «situacional» y basado en la priorización de necesidades, en la adecuación a las condiciones del medio. También porque no siempre será fácil señalar una red de contenidos y actividades indiscutibles dentro de cada disciplina y la cuestión se planteará entonces en términos de qué contenidos, qué actividades abordar dentro de la tabla de los contenidos y actividades posibles. Y eso

vuelve a retrotraernos a la cuestión inicial de en función de qué criterios se toma esa decisión.

Por otro lado, la idea de que contenidos y actividades son valiosos en sí mismos más que como medios hacia objetivos, es clara a nivel teórico y disciplinar. Sin embargo, puede perder esa claridad si lo referimos a la escuela básica que es en la que se centra esta obra. En las temáticas y disciplinas convencionales o «fuertes» no son previsibles problemas, puesto que su estructura interna es fuerte y consolidada. Pero no así en los nuevos ámbitos de desarrollo infantil que la escuela moderna aborda. El propio docente tendría dificultades para justificar, por ejemplo, las actividades lúdicas de los niños por sí mismas y al margen del objetivo que con ellas se pretende conseguir. Más difícil aún le resultaría el justificarlas respecto a los padres.

Lo mismo cabe decir desde una perspectiva de globalidad, de lo que es la formación integral del sujeto como marco de referencia, y cuando menos indirecto, del valor de cada disciplina. Quiero decir que hablar del valor intrínseco de una disciplina puede tener sentido en los niveles superiores de la enseñanza o desde un análisis descontextualizado de los ámbitos científicos. Y cabe suponer que cada especialista entenderá que su materia es la más importante porque leerá la formación del sujeto desde su propia disciplina y no su propia disciplina desde la formación deseada de los sujetos o de las necesidades que hay que abordar.

Contexto didáctico

Un *contexto didáctico* en el sentido de que el eje de organización del proceso didáctico pivota sobre unas metas que se refieren a dicho proceso y no a sus resultados.

> Un buen ejemplo de esto lo tenemos en el Proyecto didáctico americano de Ciencias Sociales para chicos de 10-12 años denominado *MAN: A course of Study* dirigido por P. Dow, y J. Bruner[30]. Se hace un planteamiento centrado en principios de procedimiento referidos a cómo desarrollar el proceso. Se señalan los siguientes principios:

1. Iniciar y desarrollar en los niños un proceso de planteamiento de preguntas (método de indagación).
2. Enseñar una metodología de investigación en la que los niños puedan buscar información para responder a preguntas que han planteado y utilizar la estructura desarrollada en el curso (como por ejemplo, el concepto de ciclo vital) y aplicarla a nuevas áreas.
3. Ayudar a los niños a desarrollar la capacidad de utilizar diversas fuentes de primera mano como datos a partir de los cuales puedan desarrollar hipótesis y extraer conclusiones.
4. Establecer discusiones en clase, en las que los alumnos aprendan tanto a escuchar a los demás como a exponer sus propios puntos de vista.
5. Legitimar la búsqueda; es decir aprobar y apoyar discusiones abiertas en las que no son halladas respuestas definitivas a multitud de cuestiones.

6. Animar a los niños a reflexionar respecto a sus propias experiencias.
7. Otorgar un nuevo papel al profesor para que se convierta en un recurso más que en una autoridad[31].

De esta manera los principios de procedimiento actúan como *sugerencias de funcionamiento curricular*. Tienen de ventaja sobre los objetivos tanto terminales como expresivos el que, mientras estos solamente señalan el producto a alcanzar o la actividad a realizar pero no cómo puede llevarse a cabo, los principios de procedimiento aclaran ese cómo por lo menos en lo que se refiere a las líneas generales.

Y por lo mismo tenemos que volver a insistir en que tampoco los principios de procedimiento excluyen la presencia de otros modelos de objetivos. Pueden desempeñar funciones complementarias: los *objetivos terminales* para especificar los aprendizajes básicos y habilidades a alcanzar, los *objetivos expresivos* para proponer experiencias amplias, holísticas en las que el sujeto ponga en ejercicio aquellos aprendizajes, y los *principios de procedimiento* para clarificar el proceso de desarrollo didáctico de ambos tipos de objetivos. Todos caben, juntos o alternativamente, en esta fase del diseño curricular, entendiendo que su función general no es otra que vehicular todo aquel conjunto de referencias (objetivos de uno u otro tipo, principios, etc.) que aporten una neta *clarificación* del proceso didáctico.

Las taxonomías de objetivos como recurso de integración del proceso

No hay libro de Didáctica que no aborde de manera amplia y documentada la temática de las taxonomías. Por lo tanto, no será preciso detenerse mucho en este apartado.

Hasta las taxonomías ha llegado, como no podía ser menos, todo el debate planteado en torno al sentido y utilidad de los objetivos. Obviamente todas las deficiencias, tanto teóricas como prácticas, aplicables a los objetivos son igualmente aplicables a las taxonomías correspondientes. Sin embargo, y en la línea pragmática de razonamiento seguida hasta aquí, personalmente entiendo que las taxonomías son de gran importancia de cara a mejorar la calidad de la enseñanza. Varias aportaciones fundamentales hacen las taxonomías en este sentido:

1. Plantean una perspectiva de la enseñanza en la que se introducen y adquieren especial relieve las conductas formales. Más allá de informaciones puntuales o actividades más o menos conexionadas, el auténtico propósito de la formación escolar es mejorar el entendimiento y la operatividad mental de los sujetos. A través de ese desarrollo mental y operativo que se opone al mero nocionismo material de los antiguos sistemas de enseñanza, podrá el sujeto vérselas con las situaciones reales de la vida. Son los aprendizajes formales los que permanecen y son transferibles de unas situaciones a otras.
2. Ofrecen un mapa estructural de los diversos niveles y dimensiones de ese

proceso formativo. Unas lo hacen de manera jerárquica otras no, pero, en cualquier caso, a través de ellas el profesor tiene delante todo un muestrario sistematizado de metas y de alternativas disponibles a la hora de proyectar un proceso didáctico.

3. Actúan como garantía de la integridad del proceso didáctico a desarrollar. El profesor se da así cuenta de cuándo está demasiado centrado en uno solo o varios niveles o dimensiones del aprendizaje y tiene abandonadas otras.

Con frecuencia nos hemos quejado de una escuela y una enseñanza memorística, casi totalmente centrada en tareas de reproducción mecánica, de escasa potencialidad cognitiva y con actividades poco representativas del espectro total de necesidades y posibilidades del desarrollo de los sujetos. Con el marco general, completo y organizado de posibles comportamientos intelectuales, actitudinales, etc. de los alumnos que ofrecen las taxonomías le es más fácil al profesor intentar abarcar todo el espectro e niveles o dimensiones del aprendizaje sin olvidar ninguno. Esta es, quizá la principal aportación que hacen las taxonomías: proporcionar un instrumento para categorizar las oportunidades de aprendizaje que ofrecemos a nuestros alumnos, y así poder organizar el proceso didáctico de manera que cumplimentemos todas o la mayor parte de las categorías o que nos centremos en aquellas consideradas prioritarias, etc.

Usando bien una taxonomía, la enseñanza no puede nunca resultar memorística, porque ello significaría que nos hemos quedado en el nivel más bajo del aprendizaje («el saber sobre» de Bloom) y la propia taxonomía señala otros muchos niveles a cumplimentar.

Eso no conlleva seguir paso a paso los distintos niveles marcados en la taxonomía que utilicemos (la organización taxonómica responde por lo general a criterios lógicos y nosotros podemos estar interesados en organizar la enseñanza desde criterios de otro tipo), pero sí tenerla como punto de referencia precisamente para evitar que por desconocimiento o por descuido dejemos de presentar a los alumnos oportunidades de algún tipo concreto de aprendizaje (comparación, análisis, valoración, etc.).

¿Qué taxonomía utilizar? Las hay más sencillas y más complejas, centradas en objetivos de aprendizaje o en contenidos, lógicas o psicológicas, etc. Cada profesor puede ir experimentando con alguna de ellas y quedarse finalmente con aquella que e resulte más cómoda, que le facilite más el trabajo de organizar sus propios proyectos curriculares.

Muy sencilla y de fácil manejo es la de los «campos de aprendizaje» de Gagné. Pero aludiré a ella en un capítulo posterior al hablar de la organización de las estrategias de instrucción.

Quisiera presentar aquí una aportación interesante de Frabboni[32] por lo que tiene de intento de integración de las escalas taxonómicas de Bloom, Guilford, Gagné, Sullivan, Merril y De Block. Ciertamente requiere ser trabajada todavía más y puede resultar compleja en sus 20 categorías, pero siquiera como punto de partida, como propuesta integradora, merece la pena que se tenga en cuenta.

La escala taxonómica que Frabboni presenta, consta de tres niveles. Uno referido a los *aprendizajes elementales* centrados en el *saber* (saber recordar, saber reconocer, etc.) y en el cual se recogen los conocimientos de breve duración, adquiridos sobre todo por reproducción. El segundo de *aprendizajes intermedios* centrados en el *comprender* (conocimientos significativos, saber aplicar, etc.). Finalmente, el tercer nivel centrado en los *aprendizajes superiores* basados en el *descomponer* e *integrar*. El cuadro completo es el siguiente:

*Escala taxonómica**

I Aprendizajes elementales *EL SABER* (saber de..)			
Aprendizaje como fijación-reproducción de «informaciones» provenientes del exterior. El alumno sabe recordar, reconocer y repetir un contenido (términos, hechos, conceptos, principios) y de manera similar a la que le han sido presentados.	1. Términos	a) *Aislados:* vocabulario, fechas, sucesos, personas, fenómenos, convencionalismos (letras, símbolos, abreviaturas).	01
		b) *En cadena:* clasificaciones, sucesiones, cadenas, lenguajes «específicos» (reglas de gramático-sintaxis).	02
	2. Informaciones	a) Adicionales de conocimientos aislados (colocación espacio temporal y lógico-espacial de términos).	03
		b) Informaciones adicionales de conocimientos en cadena. Fases, estadios, ciclos. Forma, colocación, espacio-temporal y lógico-categorial de los datos de una cadena.	04
	3. Conceptos	a) *Concretos:* generalizaciones de términos y hechos concretos (de «cualidades concretas).	05
		b) *Abstractos:* generalizaciones de términos y hechos abstractos (de «cualidades» formales).	06
	4. Principios teóricos	a) *Primer nivel:* relaciones entre conceptos concretos y/o abstractos: criterios.	07
		b) *Segundo nivel:* relaciones entre principios de primer nivel: reglas.	08
II Aprendizajes intermedios *COMPRENDER* (saber sobre...)			
El aprendizaje como primera elaboración de la «información» adquirida. El alumno sabe utilizar y aplicar los conocimientos adquiridos a diversos «lenguajes» y con diferentes «modelos interpretativos» y «aplicativos». Es el saber del historiador, matemático, científico, geógrafo, etc.	1. Descripción	a) *Traducción:* de código (cambia la forma pero permanece igual el contenido). Capacidad de escoger el «lenguaje» más adecuado a cada dato concreto.	09
		b) *Interpretación:* capacidad de parafrasear (ejemplificar términos, describir hechos, ilustrar conceptos, principios y un contenido disciplinar en un lenguaje corriente).	10
		c) *Extrapolación:* capacidad de justificar las fases internas de un proceso, de explicitar sus premisas, de indicar las posibles implicaciones, consecuencias y efectos de un contenido dado.	11

	2. Aplicación	1) *Ejecución:* capacidad de utilizar técnicas, fórmulas, criterios, métodos y teorías de cada una de las disciplinas.	12
		2) *Resolución:* capacidad de responder a un interrogante cognitivo planteado utilizando diversos instrumentos para resolverlo.	13
III Aprendizajes superiores convergentes *DESCOMPONER* *INTEGRAR* Proceso de descomposición sistematización-reconstrucción mental y operativa dentro de los «contenidos» de una unidad de conocimiento dada. Análisis y síntesis en períodos amplios de tiempo.	1. Análisis	a) *Descomponer:* contenidos (hechos, conceptos, principios), cualidades formales, lenguajes, estructuras lógicas.	14
		b) *Seleccionar:* relaciones entre hechos, conceptos, principios, métodos, captando sus características no notorias. Individualización e hipótesis de problemas.	15
	2. Síntesis	a) *Poner en marcha procedimientos:* capacidad de plantear y resolver problemas dados *(problem solving)* siendo capaz de utilizar incluso esquemas de resolución no conocidos.	16
		b) *Proyectar:* capacidad de indicar los planes de organización, las posibles ideas y esquemas de integración, los procesos mentales y operativos interiorizados necesarios para construir una síntesis conceptual o tridimensional. Saber pensar y saber juzgar.	17
IV Aprendizajes superiores divergentes *DESCUBRIR* *PROYECTAR* Proceso de descubrimiento de aspectos cognitivos inéditos, invención de diversas soluciones para un mismo problema. Análisis y síntesis en períodos cortos de tiempo.	1. Análisis	a) *Intuir:* iluminación repentina que refleja una organización interna espontánea o una representación inédita del conjunto.	18
		b) *Inventar:* aptitud para la composición literaria y para la invención de soluciones «originales» de pruebas, experimentos, problemas, etc.	19
		c) *Creación artística:* aptitud para la libre elaboración de secuencias y estructuras gráfico-pictóricas, musicales, mímicas, plásticas, etc.	20

* Basada en los «modelos» de Bloom, Guilford, Gagné, Sullivan, Merrill y De Block.

Con este punto acabamos nuestra reflexión sobre los objetivos y sobre la forma de cumplimentarlos en el desarrollo de un proyecto curricular.

Se está lejos ya, en los modernos planteamientos didácticos, de considerar los objetivos como una trama de innumerables escalones, divisiones, grados y nomenclaturas que hacía prácticamente inabordable su elaboración y manejo por parte de los docentes. Hemos visto también cómo se discute incluso su sentido y utilidad en la mejora de la enseñanza.

Pese a todo ello, los objetivos siguen siendo una pieza clave del edificio didáctico que en cada caso queramos construir. Los podremos plantear de una forma u otra, con un nivel de especificación u otro, centrados en el producto o en el proceso, pero sea cual sea la naturaleza y modalidad de uso que utilicemos, constituirán un indicador de la categoría pedagógica y técnica de nuestra programación.

Cada tipo de objetivo conlleva un modelo pedagógico implícito. Por eso no es lo mismo utilizar una u otra de las modalidades de objetivos. Como gusta de insistir Eisner[33] apoyando su propia opción:

> «El problema de determinar cómo se han de establecer o usar los objetivos educativos no es simplemente una cuestión de técnica, sino una cuestión de valor. Las diferencias entre los diversos autores respecto a la naturaleza y uso de los objetivos educativos brotan de diferencias en sus respectivas concepciones de la educación; bajo la capa de la técnica subyace una idea del hombre»[34].

No estamos demasiado conformes con el tono dramático con que lo expresa Eisner (en el fondo, en cualquier decisión didáctica se entrecruzan y condicionan mutuamente un discurso pedagógico y un discurso técnico) pero resulta evidente la importancia de ambas dimensiones en esta fase del desarrollo curricular. Al sentido directivo y convergente del modelo tecnológico se opone la apertura y naturalidad del modelo expresivo. La idea de la conducta intelectual y operativa como el conjunto de una serie de habilidades y operaciones simples que está en la base de los objetivos conductuales se contrapone a la idea más holística y gestáltica de los objetivos expresivos. En fin, es un conjunto de aspectos que la escuela y el profesor han de tener en cuenta a la hora de configurar las líneas maestras de su programación para poder acudir en cada caso al tipo de objetivos más adecuado para aquello que se pretende poner en marcha.

La cuestión para la escuela o el profesor a la hora de hacer su programación se plantea en términos claros:

- — han de saber captar adecuadamente y en todas sus implicaciones las orientaciones axiológicas y propósitos generales que se plantean en el Programa oficial: intentar descubrir qué hay detrás de cada una de las finalidades señaladas para ese nivel, ese curso o esa disciplina;
- — han de hacer una «lectura» de las finalidades del Programa que acerque su sentido a las necesidades y a las características de la situación en que han de desarrollar su tarea: matizando aspectos, completando dimensiones, priorizando las distintas especificaciones oficiales;
- — han de incorporar todo ello a una programación propia, en la que introducirán a nivel de objetivos, todos aquellos aspectos o datos que sirvan para clarificar y

hacer público lo que pretenden realizar y/o alcanzar.

TABLA 4
FASE CUARTA

Inputs	*Operaciones en la fase*	*Outputs*
— Lista de los objetivos o propósitos generales del proyecto con indicación de las prioridades.	— Clarificar semántica y operativamente lo que deseamos hacer: «lectura» de los objetivos generales desde el propio proyecto educativo la perspectiva real y actual de la escuela o curso a la que se dirija el programa.	— Mapa de propósitos generales interpretados y priorizados.
— Características más salientes de la situación que condicionarán el desarrollo del proceso.	— Especificación de la estructura del proceso (analizado o no) y de sus objetivos (terminales experienciales, etc.). Indicación de prioridades.	— Características del proceso y objetivos a abordar sistematizados priorizados.
	— Verificación de que el proyecto recoge todas las dimensiones del desarrollo cognitivo de los sujetos (contraste de nuestro mapa de objetivos con una taxonomía adecuada).	— Características más salientes de la situación.

[1] AMMONS, M.: «An Empirical Study of Progress and Products in Curriculum development», en *Jour. of Educat. Research*, 27(9), 1964, págs. 451-457. Cit. en EISNER, E. *W.: The Art of Educational Evaluation: a personal view*. The Falmer Press, Lewess, East Sussex, 1985, pág. 68.

[2] FERNÁNDEZ PÉREZ, M.: *Ob. cit.*, págs. 43-44.

[3] GIMENO, J.: *Pedagogía por objetivos. La obsesión por la eficacia*. Morata, Madrid, 1982; STENHOUSE, L.: *Ob. cit.*; EISNER, E. W.: *Ob. cit.*, etc.

[4] Ver la obra coordinada por POPHAM, J.: *Los objetivos de la enseñanza*. Paidós, Buenos Aires, 1972, o la más reciente de EISNER, E. W.: *Ob. cit*.

[5] Básicamente el concepto de «modelo» significa «representación simplificada». Al hablar de «modelo de enseñanza» no nos referimos a una enseñanza modélica digna de ser imitada, sino a un *esquema simplificado de las dimensiones que desde una determinada posición teórica se identifican como los ejes fundamentales en tomo a los cuales se articulan el resto de los componentes de la enseñanza*. Así, son distintos los modelos de enseñanza que surgen desde posturas teóricas diversas como el conductismo, las teorías comunicacionales, las cibernéticas, las humanísticas, las centradas en los conocimientos o las de enfoque sociológico.

Y no es que cada una de estas posturas llame a cosas distintas con el mismo nombre, sino que dentro del universo de datos, conductas, aspectos, etc. que podemos indentificar en la realidad «enseñanza», cada una de tales posturas teóricas destaca como más relevantes, como sustantivos, unos aspectos y sitúa en una posición subsidiaria a otros. Y en torno a estos aspectos importantes articula en cada modelo el resto de los componentes de la enseñanza. En resumen, cada modelo de enseñanza se diferencia de los otros en: el planteamiento teórico que lo soporta, la naturaleza de los componentes que identifican la enseñanza, la relevancia que concede a esos componentes y la dinámica de relaciones que establece entre ellos.

Si se desea aclarar más el concepto de «modelo» y «modelo didáctico», ver ESCUDERO, J. M.: *Modelos didácticos*. Oikos-Tau, Barcelona, 1981, págs. 9-17.

[6] BOBBIT, F.: *The Curriculum*. Houghton Mifflin, Boston, 1918, pág. 42.

[7] Ha de tenerse en cuenta que la terminología y denominaciones utilizadas en la bibliografía didáctica no es en absoluto uniforme. Cada autor suele introducir modificaciones personales en los nombres que otorga a cada tipo de objetivos.

En todo caso, la idea general es común: el objetivo debe aclarar cuál es el producto. Esta aclaración puede darse en un *continuum* que va de mayor generalidad a mayor concreción. Los pasos o escalones que se establezcan en el *continuum* entre un polo y otro dependen del gusto del usuario.

La funcionalidad y utilidad de más o menos pasos dependerá del modelo de diseño adoptado, que habrá de tener en cuenta el tipo de proyecto de que se trate (no es lo mismo tratar de educar a un niño de preescolar que diseñar un programa de formación de pilotos o un curso de patinaje), del tipo de sujeto a que vaya dirigido, etc.

[8] MAGER, R. F.: *Ob. cit*.

[9] GAGNÉ, R. y BRIGGS, L.: *Principies of Instructional Design*. Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, 1974.

[10] Respecto al *nivel de logro* ya hemos visto que Mager lo considera un componente esencial del objetivo. Sin embargo Gagné y Briggs desaconsejan señalarlo.

[11] THORNDIKE, E. L. y WOODWORTH, R. S.: «The influence of Improvement in one Mental Function upon the Efficiency of other Functions», en *Psychological Review*, 8, 1901, págs. 247-261.

[12] EISNER, E. W.: *Ob. cit*, págs. 32-35 y 52.

[13] Podrá verse a este respecto el capítulo dedicado a la evaluación.

[14] NERBORIG, M. H.: «Teachers perceptions of the Function of Objectives», en *Dissertation Abstracts.*, 16(12), 1956, págs. 2406-2407.

[15] AMMONS, M.: *Ob. cit.*, págs. 451-457.

[16] EISNER, E. W.: *Ob. cit.*, pág. 32.

[17] GAGNÉ, R.: «The Analysis of Instructional Objectives for the Design of Instruction», en GLASSER, R. (edit.): *Teaching Machines and Programmed Learning II: Data and Directions*. NEA, Depart. of Audiovisual Instruc., 1965, pág. 32.

[18] KIBLER, R. J.; BASSET, R. E. y BYERS, J. P.: *Behavioral Objectives and Communication Instruction: State of the research*. Paper presentado al Congreso Internacional de Comunicación, Portland, Oregón, abril, 1976.

Tomamos los datos y conclusiones de este trabajo de la amplia referencia que a ellos hacen KIBLER, R. J. y BASSET, R. E.: «Writing Performance Objectives», en BRIGGS, L .:*Instructional Design*. Educational Tech., Prentice Hall, Englewood Cliffs, 3.ª ed., 1981.

[19] KIBLER, R. J. y BASSET, R. E.: *Ob. cit*., pág. 88.

[20] EISNER, E. W.: *Ob. cit*., pág. 54.

[21] *Ibíd*., pág. 55.

[22] *Ibíd*., pág. 65.

[23] PETERS, R. S.: *Authority, responsability and education*. Alien and Unwin, Londres, 1959.

[24] STOCKER, K.: *Principios de didáctica moderna*. Kapelusz, Buenos Aires, 1964, pág. 38.

[25] *Ibíd*., pág. 39.

[26] PETERS, R. S.: *Ob. cit*., pág. 966.

[27] STENHOUSE, L.: *Ob. cit*., pág. 128.

[28] *Ibíd*., pág. 128.

[29] Ver KUNERT, K.: *Ob. cit*., págs. 25-28.

[30] Ver STENHOUSE, L.: *Ob. cit*., pág. 136.

[31] HANLEY, Whitla, Moo y Walter, 1970, cit. en *Ibíd*., pág. 136.

[32] FRABBONI, F.: *La scuola de base a tempo lungo*. Liguori, Nápoles, 1984, págs. 65-67.

[33] EISNER, E. W.: *Ob. cit*., págs. 46, 56, 64, 70.

[34] *Ibíd*., págs. 46-47.

9. LOS CONTENIDOS

La temática de los contenidos de la enseñanza es otro de esos ámbitos respecto a los cuales la escuela y el currículum se encuentran en perpetuo debate. Hablar de los contenidos no es sólo referirse a *qué enseñar*, si eso fuera ya poco, sino que supone situarse en una plataforma decisional, que, al igual que sucedía con los objetivos, está condicionada por una serie de posturas previas respecto a qué es la escuela y para qué, qué peso ha de adquirir cada disciplina, con qué actitud nos hemos de acercar a los conocimientos, si disciplinas singulares o interdisciplinaridad, etc.

Es decir, que no se trata tan sólo de tomar el Programa Oficial y ver qué se pide en cada materia. Eso sería demasiado cómodo y consumista. Por supuesto tampoco basta con ceder la propia responsabilidad de planificadores a las editoriales y aceptar por bueno todo lo que trae el libro de texto. La cuestión, para cada profesor, está en dotarse de recursos conceptuales y operativos, al igual que en las restantes fases, que le permitan adoptar decisiones fundamentadas y adecuadas al contexto en que trabaja.

Respecto a los contenidos se produce el mismo cruce dialéctico ya analizado con respecto a los objetivos: diversas posturas respecto a los contenidos a abordar en la programación (esto es, toda la temática referida a qué enseñar y/o en qué centrar las actividades del aula y las extraescolares) generan diversas modalidades y conceptualizaciones de la acción escolar, de la misma manera que diversas teorías de la escuela generan diferentes tomas de postura y de decisiones con respecto a los contenidos.

Enfoques de los contenidos y modelos curriculares

M. Schiro ha analizado en profundidad este aspecto. Identifica dos dimensiones bipolares que pueden servir de marco de referencia para distinguir cuatro enfoques diferentes de los contenidos y la enseñanza. En función de esos enfoques surgen otros tantos modelos de escuela:

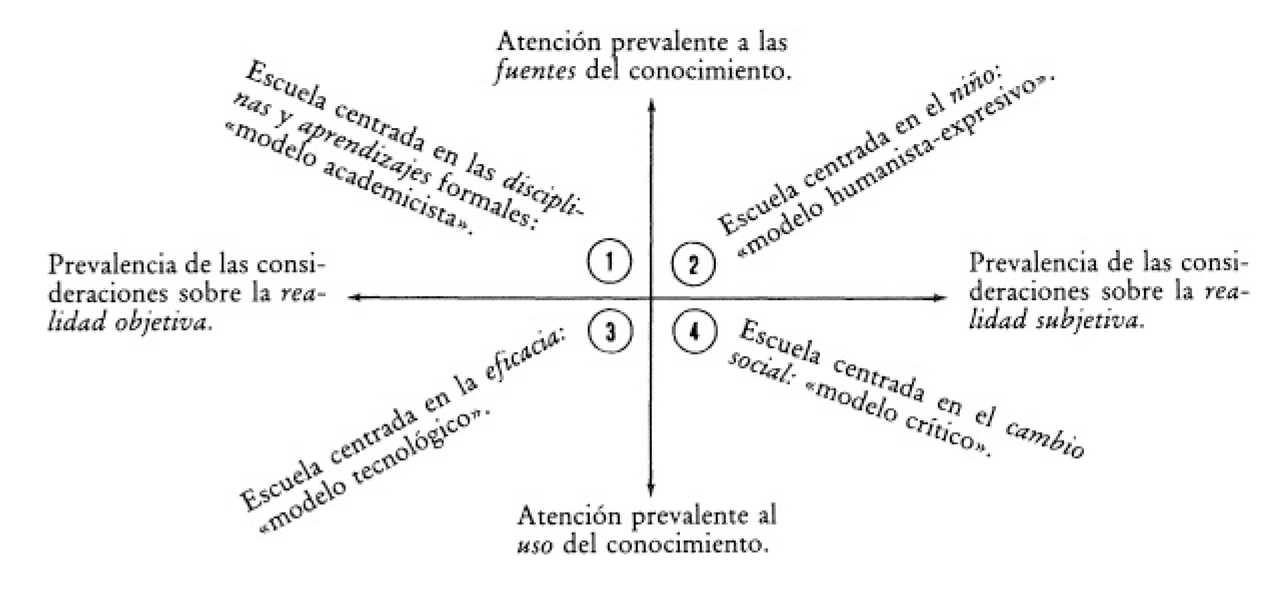


Fig. 8. *Concepción de los contenidos y modelos de la escuela*[1]

La primera dimensión bipolar se refiere al enfoque que se da a la materia o disciplina y en general a los contenidos de aprendizaje. La segunda dimensión al punto en que nos situemos en el *continuum* que va de las exigencias personales y subjetivas del alumno a la consideración pura y simple de la realidad de las cosas al margen de aquellas necesidades. Y del cruce entre los varios extremos surgen 4 modelos distintos de escuela. Alude a que el proyecto educativo será diferente según que, la incorporación de los contenidos al desarrollo curricular se nuclee, o dé mayor importancia a la naturaleza propia de los conocimientos (las materias, las disciplinas, los aprendizajes en sí mismos) o por el contrario a la función que han de desempeñar en el proceso.

Esta primera dimensión refleja aquella referencia que clásicamente se hacía a la «endoestructura» y la «exoestructura» de los contenidos, esto es, si al diseñar los contenidos lo hacemos partiendo de la estructura interna de cada disciplina (sus conceptos clave, su secuenciación característica, etc., o sea, abordar cada materia como la abordan los especialistas en ella) o, por el contrario, prestamos una atención preferente al uso, manejo, función que tales contenidos y conocimientos o materias pueden desempeñar en un momento dado del desarrollo del alumno o ante unas determinadas necesidades características de la situación escolar en que se va a aplicar nuestro diseño.

La segunda dimensión afecta a la prevalencia que en nuestro diseño adquiere la realidad objetiva frente a la subjetiva. Lo que, en definitiva, no es otra cosa que aludir al tipo de incidencia que se otorgue al alumno en el proceso a seguir. En uno de los polos, el subjetivo, el alumno en cuanto sujeto individual con características, necesidades, ritmos propios, es el componente principal que se tiene en cuenta para organizar los contenidos. En el otro polo de la dimensión esa condición individual, subjetiva e idiosincrásica desaparece en favor de lo que es la realidad objetiva de los aprendizajes, de los resultados, de las prescripciones, de las propias condiciones en que ha de hacerse el

proceso.

De cómo ambas dimensiones se establezcan en cada diseño o programación surgirán cuatro diferentes estilos curriculares o modelos de enseñanza.

CENTRADO EN LAS DISCIPLINAS Y APRENDIZAJES FORMALES

Un tipo de escuela y modelo curricular *centrado en las disciplinas* y *aprendizajes formales*, en el que se podría pensar como un *planteamiento académico*, centrado en las exigencias del Programa. Se hace fuerte hincapié en los conocimientos a adquirir. Se organizan los espacios, tiempos y actividades en función de tales conocimientos. Se buscan resultados tangibles, comprobables directamente como productos instructivos.

Se utilizan criterios de programación *standard* (en función de las áreas a impartir) y técnicas de evaluación basadas en los resultados objetivos (normotipos de criterio)[2].

M. Pellerey[3] distingue dos planteamientos respecto al contenido entre los propugnadores de este modelo de desarrollo curricular:

— *«perennialistas»* que subrayan el carácter imprescindible de la transmisión como contenidos culturales de todos aquellos aspectos que aparecen como datos permanentes, como valores consolidados más allá del aquí y ahora y de circunstancias concretas; la escuela aparece como el instrumento y garantía de la conservación de ese bagaje cultural común;
— *«esencialistas»* más ligados a la condición de «importancia» y «actualidad» de los contenidos a transmitir o áreas a trabajar; las materias o áreas de trabajo son el eje estructurador de la enseñanza, pero de ellas se trabaja lo fundamental, aquello que constituye sus núcleos básicos o que está más de actualidad; Bruner, por ejemplo es un decidido «esencialista»: para él el currículum de una disciplina debe venir determinado por la más esencial compresión posible de los principios básicos que recorren esa disciplina.

Es fácil observar cómo ésta es, en la actualidad, la modalidad o enfoque curricular más frecuente entre nosotros en cualquiera de los niveles de enseñanza.

CENTRADO EN EL NIÑO

Podríamos también denominarlo humanista, espontaneísta, «natural». Tuvo su mayor prevalencia a partir del espíritu del 68 que hizo dar a la escuela un giro de 180° comenzando primero con tentativas de reforma de los currícula tradicionales para llegar posteriormente a proponerse su ruptura total y el desarrollo libre y creativo, sin contenidos ni programas prefijados, de la acción escolar.

La idea básica es «centrarse en el niño tal cual es» como criterio prioritario de delimitación de conocimientos y actividades a desarrollar en la escuela. Subsisten las

disciplinas convencionales, pero son los intereses del niño, sus motivaciones, sus deseos, sus relaciones con las personas y el medio los que actúan como eje de estructuración del papel de los contenidos. Los «temas» se trabajan a medida que van produciéndose espontáneamente en clase.

Leitmotivs de la acción educativa desde esta plataforma son expresiones como «autorrealización», «actividad», «espontaneidad», «autogestión», «autonomía». En ellas se mezcla, como puede verse, postulados ideológicos, políticos, organizativos, existenciales, etc. Todo ello condimentado con un fuerte romanticismo educativo y un acto de fe *a priori* y sin condiciones en las virtualidades autoexpansivas del niño. Su gran problema consiste, en la dificultad de una mínima articulación técnica que garantice frente a padres, Administración y los propios profesores que se está en el buen camino, que se obtienen resultados consistentes y duraderos.

Las insuficiencias de este enfoque, que por otra parte posee un enorme potencial renovador sobre todo en niveles básicos de la enseñanza, han sido resaltadas por autores como Snyders[4] y Bennet[5], Titone[6], Bruner[7], etc.

Podría decirse que hoy es un planteamiento prácticamente abandonado incluso en países como Italia donde este enfoque ha tenido una consolidación más fuerte hasta el punto de constituir el espíritu de su Programa Oficial[8]. Este mismo año 1985 esos Programas Ermini han sido abandonados definitivamente sustituyéndose por unos Programas Falcucci que retornan nuevamente a destacar el papel de las disciplinas y la necesidad de conectar la escuela al medio.

Los resultados de la investigación del equipo de especialistas de Lancaster dirigidos por Bennet[9] fueron el primer y más fuerte aldabonazo en cuanto a la revisión de este planteamiento «progresista» de los contenidos. Existen dos ediciones de la obra de Bennet, la italiana y la española, cada una de ellas es prologada por un reconocido especialista en enseñanza, Bruner la italiana y Entwistle la española.

Bruner[10] señala:

«El error de los progresistas ha sido el asumir que sea posible llegar a la meta sin mediaciones, autodirigiéndose desde el principio y no desde una fase posterior, al momento justo. Ahora estamos mejor informados. La autodirección es dañosa cuando no se sabe a dónde va y por qué. Pero, claro, retornar hacia atrás, a un modelo prusiano de enseñanza autoritaria demostraría tan sólo que el péndulo oscila de nuevo en una ciega trayectoria históricamente repetitiva.»

Entwistle se apoya en Friedlander («se puede esperar de antemano que los niños que tienen poca tolerancia a la ambigüedad y la incertidumbre encontrarán el aulá abierta, que para algunos niños funcionaría con gran éxito, como terriblemente amenazadora y que supondría para ellos una fuente de inquietud) para preguntarse:

«¿Cuáles son los aspectos concretos que hay en las aulas formales a las que se puede atribuir el proceso de las materias básicas y cómo podrían incorporarse éstos a unos marcos liberales?, ¿cómo podríamos organizar la enseñanza en las escuelas primarias de forma que tuviera una estructura suficiente para los inquietos, una presión, competitividad y un estímulo necesario para los más inteligentes, y con impulso y apoyo para suplirlo en los alumnos más flojos, de forma que el aprender se convirtiera en una experiencia divertida y valiosa para todos?»[11].

CRÍTICO

En la intersección realidad subjetiva-uso del conocimiento surge un tipo de escuela

que desde la sociología se ha denominado «crítica»: es una modalidad de apercibimiento individual y grupal referido al cambio social, a destacar la función social («revolucionaria» o «conservadora» según el movimiento histórico social y dentro de una dialéctica homeostática), tal como ha señalado Postman[12], de los contenidos culturales y tareas instructivas a desarrollar en la escuela.

Se postulan contenidos culturales extraídos de la propia situación, del entorno próximo sobre los cuales se realiza un trabajo formal general y simultáneamente un análisis crítico. El sentido de los contenidos se hace instrumental y a la vez sustantivo; las palabras sirven para aprender a leer, pero a la vez para reflejar la situación de los sujetos; los datos o acontecimientos estudiados contribuyen a la formación funcional del alumno en el área a la que pertenezcan, pero a la vez tratan de desarrollar una auténtica *conciencia social* o cuando menos un conocimiento matizado del propio contexto.

Los contenidos, tareas, problemas se buscan en función, no tanto de las necesidades del niño individual, como de la situación social que su estado refleja. Autores como Freire, Makarenko, experiencias como la de Barbiana, etc. son los que más clara y radicalmente se plantearon este estilo de enseñanza.

La configuración del diseño desde este punto de vista pasa, pues, por buscar unas relaciones, no de dependencia, sino de contraste con el entorno; y con respecto a los contenidos, no una aproximación dogmática o academicista a los conocimientos, sino de búsqueda aplicativa a la situación. La realidad próxima se toma como fuente prioritaria de materiales sobre los que trabajar en clase.

TECNOLÓGICO Y FUNCIONAL

Finalmente el modelo de Schiro nos da pie a hablar de un *planteamiento tecnológico y funcional* de la educación. Se busca ante todo una educación eficaz, esto es, capaz de hacer y lograr aquello que se le exige.

Este planteamiento está fuertemente arraigado hoy día tanto en las estructuras administrativas como en los profesionales de la educación. Se pide mayor calidad educativa, generalmente traducible por mayor «cientificidad», es decir, mayor competencia de los docentes para saberse explicar por qué hacen lo que hacen, a causa de qué sucede lo que sucede en el curso de la enseñanza.

La preocupación principal de la escuela o el profesor al abordar el tema de los contenidos no se reduce sólo al qué, sino al cómo (qué tipo de recurso, de forma de presentación, de planteamiento, de organización, etc. es más funcional y productivo).

DE SÍNTESIS

Por lo que respecta al modelo de programación que planteamos en este libro, estaría bien caracterizada por una síntesis de las dos últimas modalidades, la situacional y la funcional. En todo caso cuanto más lo analiza uno tanto más cuenta se da de que la práctica docente es necesariamente un punto de confluencia de diversas lógicas,

planteamientos y expectativas respecto a la enseñanza y su montaje curricular. Y cuanto más se escora uno, o un movimiento o un enfoque hacia uno de los polos, tanto más riesgo corre de distorsionar el conjunto, de romper el equilibrio de la dinámica formativa. Así, el profesor o la escuela cuando planifican la enseñanza a realizar, e incluso cuando la desarrollan *de facto*, se convierten en una especie de *sintetizadores* de perspectivas. Siempre hay casos extremos y beligerantes en pro de uno u otro de los polos, pero por lo general hoy abunda más aquel tipo de profesional que asume de buen grado y trata de integrar lo que constituyen los puntos básicos de cada uno de los cuatro modelos señalados.

La idea de partir de este tipo de análisis sobre los contenidos es tratar de superar una visión meramente operativa y casuística de la determinación de los mismos. No basta, repito, acudir al libro de texto o abordar indistintamente unos contenidos u otros, de una forma u otra. Como ha señalado Titone:

> «Es por lo demás evidente que hoy día una discusión sobre los contenidos de la escuela elemental no puede ya volver a situarse en el marco de una concepción superada del Programa como un trazado sumativo y estático de un conjunto de conocimientos a adquirir sino que debe integrarse en la visión más dinámica del currículum entendido como un itinerario formativo que vincula los medios a los fines y preconiza la verificación de su logro a través de la investigación y evaluación»[13].

El contenido, en cuanto componente didáctico, tiene un papel fundamental, como hemos visto, llegando incluso a configurar de diversa manera todo el estilo educativo de un profesor e incluso todo un modelo de la escuela. Eso es algo que el profesor y la escuela han de tener muy en cuenta, sea cual sea el planteamiento que finalmente adopten.

Descendiendo de los planteamientos a las operaciones tenemos que, respecto a los contenidos, la escuela o el profesor ha de afrontar una problemática caracterizada por la tradicional disfuncionalidad de los contenidos en el proceso didáctico, y han de responder a esa problemática a través de tres tipos de decisiones: decisiones en torno a la *selección*, en torno a la *secuenciación* y en torno a la *organización funcional* de los contenidos.

Por lo que se refiere a la problemática de la disfuncionalidad en el tema de los contenidos en nuestra escuela podemos aludir a diferentes dimensiones del problema:

Hipertrofia material de los contenidos

Se ha producido una multiplicación imparable de los contenidos culturales que merecería la pena que todos los alumnos conocieran.

Fernández Pérez[14], cita la estimación cuantitativa que Zielinski hace de este crecimiento. Según este autor si denomináramos N la cantidad de conocimientos acumulados por la humanidad hasta 1800 tendríamos que:

— hasta 1800 = N;
— de 1800-1900 = 2N;

— de 1900-1950 = 4N;
— de 1950-1960 = 8N;
— de 1960-1966 = 16N.

Es decir se produce un crecimiento progresivamente mayor en un tiempo progresivamente menor.

Cada disciplina va desarrollando sus campos temáticos con nuevas aportaciones y paralelamente va integrando otros nuevos que surgen a medida que la potencia explicativa o tecnológica de las distintas ciencias va haciéndose mayor.

Por otro lado, las nuevas funciones atribuidas a la escuela (desarrollo democrático, conexión con el ámbito internacional, preparación para las nuevas tecnologías, etc.) hacen que cada día aparezca con mayor nitidez la necesidad de variar los curricula, de abrir campos nuevos de trabajo escolar (educación cívica, laboratorios, lenguas extranjeras, prensa, medio próximo, investigación, etc.). Pero si esta apertura se realiza tan sólo a través de la acumulación de lo nuevo sobre lo antiguo, lo que se produce es un amontonamiento de áreas de trabajo y una dispersión de la implicación didáctica de los sujetos.

Para ello se requiere aquí una *selección de contenidos*.

Hipertrofia funcional

Siempre se ha señalado como una de las principales críticas a hacer a una escuela tradicional que era una escuela centrada en los contenidos, en la que los contenidos (el Programa) jugaba el papel estelar. Era, y es, un proceso de *mitificación* de los mismos.

La principal crítica a esa situación surgió obviamente de los modelos sistémi-co-radicales y tecnológicos del currículum; los cuales hacen pivotar todos los componentes del proceso didáctico en torno a los objetivos y/o el producto del proceso. Desde esa perspectiva los contenidos juegan un papel instrumental, están en función de y al servicio de los objetivos. Y con tal que éstos se logren tanto da que se utilicen unos u otros contenidos *(indiferencia* de los contenidos).

Hoy las cosas no están tan claras. El modelo racional justifica sus postulados en criterios de tipo lógico: se requiere saber a dónde se va antes de determinar cuál es el procedimiento más adecuado para llegar allí. Sin embargo, desde los modelos experienciales se señala que lo importante es lo que se haga no a dónde se llegue. Desde esta perspectiva experiencialista uno puede implicarse en una tarea desde el sentido de la propia tarea sin estar pendiente de a dónde ha de llegar o qué ha de conseguir a través de ella. Pero hemos visto esto ya en el capítulo de objetivos. Eisner ratifica a este respecto su postura ya conocida:

> «Yo creo que no es preciso que los objetivos educativos precedan a la selección y organización de los contenidos. Los medios a través de los cuales puede construirse un currículum imaginativo son tan abiertos como los medios a través de los cuales ocurren tanto las invenciones científicas como las artísticas»[15].

Para Wulf y Schave[16] los contenidos son previos a los objetivos. «Es a partir de la organización básica de los contenidos como se eligen los objetivos». Obviamente hay que entender que se refiere a los objetivos muy específicos que realmente lo que hacen es traducir a conductas concretas el aprendizaje de esos contenidos.

> En todo caso, la problemática funcional a que me refiero aquí es a esa esclavitud que muchos profesores manifiestan respecto al Progama: «Eso no lo podemos trabajar porque no está en el Programa». «No podemos dedicar más tiempo a esto tan interesante porque si no, no damos todo el Programa». Esa rigidez empobrece seriamente todo lo que podría dar de sí la dinámica de la clase y desde luego compromete cuando no hace imposible cualquier esfuerzo de aproximación de la enseñanza al medio.

Esto exige un trabajo curricular de *secuenciación funcional* de los contenidos.

Qué son los contenidos

En definitiva ¿qué son los contenidos? ¿Qué papel juegan en el desarrollo curricular? El contenido dicen Wulf y Schave[17] es la base a través de la que las actividades de aprendizaje están unidas entre sí.

Toda tarea didáctica tiene un contenido, aquello sobre lo que se trabaja, y un aspecto formal, el trabajo u operación que se realiza sobre o con ese contenido.

De todas formas el aspecto que más me interesa abordar aquí no se refiere a la definición o naturaleza de los contenidos sino a considerarlos como *espacio de toma de decisiones* en el desarrollo curricular. Quienes desde la escuela actúen de diseñadores habrán de adoptar ciertas decisiones importantes en torno a los contenidos de su programación. Decisiones en torno a la selección, secuenciación y organización funcional de los contenidos.

Selección de los contenidos

Determinar cuáles van a ser los contenidos del proyecto depende de la naturaleza misma del proyecto y del marco de experiencias oficiales que sobre él existan.

En este sentido será muy distinto plantearse los contenidos para un período de un determinado curso o plantearse un programa para «la sensibilización de los niños respecto a la música folklórica propia».

En el primer caso hay ya un Programa Oficial que señala cuáles son los contenidos mínimos establecidos y ese será el marco de referencia en función del cual se seleccionarán para el curso a desarrollar. Eso no significa que no quepan decisiones de cara a destacar unos aspectos sobre otros de los señalados por el Programa. Al igual que en una fase anterior del diseño realizamos una priorización de los objetivos cabe plantearse también aquí, sobre la base de aquélla, una priorización de los contenidos. Los criterios generales de selección que más adelante especificaremos pueden servirnos para realizar esa priorización.

Una situación distinta se produce cuando se trata de confeccionar un Programa con

un objetivo no estrictamente curricular (el antes citado) o bien dentro del currículum pero no reglado por el Programa Oficial (cuando uno introduce nuevos y distintos contenidos a los identificados en el Programa Oficial). Esta segunda situación conlleva una serie de pasos adicionales previos a la selección del contenido a incorporar a la programación. Puede suceder que sea una temática nueva. Que sea además sugestiva y de interés en esa oportunidad, para ese tipo de chicos, en esa situación y ante esas necesidades especiales, pero nueva.

PREPARACIÓN DE LA SELECCIÓN

Antes de determinar qué aspectos se van a trabajar conviene preparar esta fase de selección de los contenidos. Hay distintas vías para hacerlo.

Revisión de la literatura especializada

O de las publicaciones o tratados generales que aborden este tema, o de investigaciones o informes relacionados con el asunto.

Sobre todo cuando es un tema que ha sido trabajado con anterioridad no tiene sentido comenzar como si nada se hubiera ya hecho (aunque en realidad así es como actuamos en la práctica y esa es una de las causas de la escasa consistencia y perdurabilidad de las novedades curriculares que van surgiendo en la enseñanza).

Es un esfuerzo de *documentación* a través del cual se busca establecer una *serie de conceptos básicos* que pertenezcan al campo de contenidos que se pretende abordar (un *marco conceptual*), un *índice temático* de los aspectos que en programas similares se han abordado, y una *estructura* general del campo (un *marco sintáctico*).

Identificación de los contenidos axiales *o* nudos *de ese campo*

Suele requerir la presencia de un *experto*. Con su auxilio podemos clarificar algo más nuestro conocimiento del campo obtenido en la fase anterior y dar los primeros pasos hacia la priorización de los contenidos.

El experto nos aportará una visión amplia y comprehensiva del área temática, de su endoestructura, ayudándonos a discriminar entre lo fundamental y lo accesorio, y a captar las relaciones existentes entre los diversos puntos clave.

La visión del experto no será en principio didáctica. El analizará su disciplina desde la propia disciplina. Por eso no se trata de que la programación la haga él, porque a su visión hay que añadir las condiciones de los niños y de la escuela en que va a ser desarrollado el Programa, la función que se pretende etc.

> La estructura de la ecología es la misma siempre, sus nudos conceptuales serán idénticos, así como sus contenidos fundamentales. Pero no es lo mismo preparar un Programa de sensibilización ecológica abierto a todo el público que hacerlo para niños de ciclo inicial y a desarrollar en la escuela, o para adolescentes.

Por eso resulta a veces que el contacto con el experto defrauda al equipo diseñador. Su aportación cumple su papel si clarifica. Si el experto es además profesor puede, no sólo clarificar el campo, sino organizarlo para su integración en la programación que está realizando.

Proceso experiencial

También se puede optar por un *proceso experiencial* a través de un modelo de inmersión inductiva, sin esquemas previos (quizá sí con hipótesis o líneas muy generales de orientación):

> «Vamos a desarrollar un Programa de capacitación artística teatral simplemente haciendo teatro y ya iremos respondiendo a las necesidades a medida que vayan surgiendo», o ese Programa a que aludíamos de «alfabetización folklórica bailando y cantando», y lo mismo en Programas de laboratorio, de habilidades prácticas, etc.

Conocer el campo, saber cuáles son sus conceptos y temas fundamentales no es suficiente. Eso constituye tan sólo el polo objetivo de los conocimientos. Luego hay que vincularlos y filtrarlos a través de las otras variables y condiciones que constituyen el marco de adaptación a cada situación específica y que ya hemos analizado en fases anteriores (recordemos la lista prioritaria de necesidades, el contexto de condiciones, los objetivos del programa, etc.).

CRITERIOS GENERALES

Además de estos aspectos cabe señalar aquí que la teoría didáctica ha ido generando una serie de principios o *criterios generales* de cara a resolver la problemática que plantea la selección de contenidos y la consiguiente necesidad de reducción.

Criterio de representatividad

En igualdad de condiciones, cuando no hay temas patentemente necesarios dentro del conjunto, hemos de actuar siguiendo procedimientos de muestreo de manera que la selección realizada responda a la condición de que los elementos seleccionados sean un buen reflejo del conjunto. Hemos de recurrir en tal sentido a los «casos representativos», que son puntos de cruce a partir de los cuales se va desplegando el trabajo sobre los contenidos en un avance progresivo en profundidad y coordinación entre los elementos.

Criterio de ejemplaridad

Fernández Pérez[18] habla de «didáctica ejemplar» para referirse a la enseñanza de lo típico, lo representativo, lo fundamental, lo elemental, los núcleos privilegiados de cada

área temática. Broudy, Smith y Burnett[19] hablan en este sentido, de utilizar la importancia estratégica de ciertas ideas de gran alcance lógico dentro de los distintos campos del conocimiento como eje de organización de los contenidos. De esta manera los conceptos básicos (que van a permitir avanzar y adquirir nuevos conocimientos) adquieren gran relevancia:

— por su sentido instrumental: el sujeto podrá usarlos para su propio desarrollo cognitivo;
— por su sentido lógico: para estructurar en torno a ellos las distintas nociones de ese campo.

Significación epistemológica

Una de las condiciones fundamentales de la selección es el respetar la estructura propia de cada ciencia o disciplina. Se trata de descubrir en ella (para eso están los manuales, los expertos, etc.) lo que Bruner denomina «nudos» estructurales, esto es, los conceptos clave que actúan de sistemas de conexión de la estructura temática. Respetar la «estructura sustantiva» de cada disciplina.

Transferibilidad

Se trata de privilegiar aquellos aspectos con mayor poder de transferencia instructiva; es decir aquellos datos, conceptos o habilidades cuyo dominio será beneficioso no sólo en ese tema, sino también en otros: aprendizajes generalizables, aplicables a situaciones distintas a aquella en que se aprendió.

Durabilidad

Es decir, centrarse en aquellos aspectos menos perecederos. Se está hablando ahora mucho entre los didactas americanos del *back to basis*, de la vuelta a lo fundamental, a lo que siempre fue y será necesario (en la escuela elemental hasta se empieza de nuevo a escuchar aquel viejo principio del «leer, escribir y hacer cuentas»).

La convencionalidad y consenso

Es decir, recoger aquello con respecto a cuya importancia y validez hay acuerdo en la comunidad escolar. No siempre tiene sentido, si rompe la convivencia, imponer unos u otros contenidos (de educación sexual, religiosa, de análisis del contexto, etc.), hacer de los contenidos seleccionados una plataforma de confrontación.

Especificidad

A poder ser no hemos de dejar fuera de la selección datos o aspectos difícilmente abordables desde otras disciplinas o áreas temáticas. Wheeler[20] habla de aprendizajes generalmente determinados (adquiribles a través de diferentes materias o experiencias de aprendizaje) frente a aprendizajes específicamente determinados (muy vinculados a materias específicas). En el caso de estos últimos el hecho de dejarlos fuera en la selección puede conllevar que no se vuelvan a tratar. Hay que tenerlo en cuenta.

Respecto a los contenidos mínimos identificados por el Programa Oficial no hay alternativa alguna y su selección se impone. De todas formas se podría defender un uso restrictivo del concepto de contenidos mínimos pues, situados como estamos en un proceso de hipertrofia y multiplicación galopante de contenidos disponibles, podemos fácilmente vernos abocados a que todo se cubra con los «contenidos mínimos» y no se deje ya opción ninguna a la selección de contenidos propios, próximos o coyunturales por parte de las escuelas y profesores.

Secuenciación

Una vez que se han seleccionado los contenidos, es preciso ordenarlos. Se ha podido demostrar[21] que el orden en que se presentan los contenidos tiene incidencia en los resultados del aprendizaje. No sólo puede afectar a nivel cuantitativo (cantidad de aprendizaje logrado), sino también cualitativo (tipo de aprendizaje: más o menos significativo, con diverso nivel de estructuración interna, etc.).

Las secuencias en su sentido puramente estructural o de orden, pueden ser simples o complejas. En la secuencia se pueden distinguir dos aspectos: la importancia dada a cada elemento del contenido (que puede ser cada tema, cada unidad, cada tarea, etc.) y el espacio duración) que ocupará en el desarrollo de dicha secuencia.

Así, podemos organizar, entre otros, los siguientes tipos de secuencias:

SECUENCIAS SIMPLES O LINEALES

a) Secuencia homogénea

Todos los contenidos o unidades reciben la misma importancia → • • • •

b) Secuencia heterogénea → ● ⊙ ● ⊙ ○

Existen diferencias en cuanto a la relevancia otorgada a los contenidos

c) Secuencia equidistante ●—●—●—⊙——

El mismo espacio-duración concedido a todos los contenidos (por ejemplo, a tema por clase)

d) Secuencia no equidistante

Se establecen diferencias en cuanto al tiempo otorgado o previsto para cada elemento

Estas secuencias obviamente se cruzan en función de las categorías relevancia-duración:

a + c --- secuencia homogénea-equidistante

todos los temas tienen la misma importancia y se les concede el mismo tiempo

b + c --- secuencia heterogénea-equidistante

los contenidos son diferentes en cuanto a la relevancia recibida pero iguales en cuanto a tiempo. Aquí la relevancia no se traduce en más tiempo dedicado a los contenidos más importantes sino en utilizar más medios, tomar de ellos conceptos básicos que después se recogerán en otros temas etc.

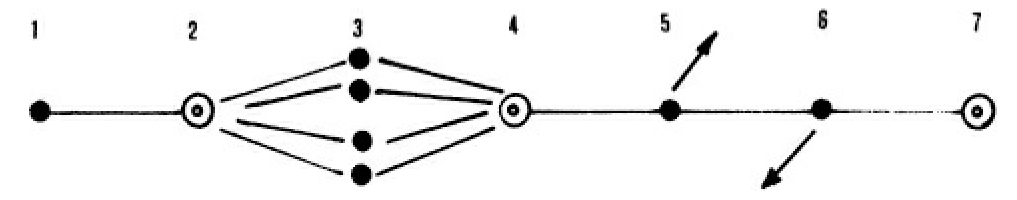
b = d --- heterogénea y no equidistante

se van combinando temas de mayor y menor importancia y duraciones diferentes, bien en función de esa relevancia, bien en función de otros criterios de oportunidad, de repaso, etc. que el profesor considere oportuno.

SECUENCIAS COMPLEJAS

A las variables anteriores se añaden otras nuevas, como ofrecer alternativas, establecer salidas y entradas durante el proceso, etc. Pueden establecerse variaciones en cuanto a equidistancia y homogeneidad.

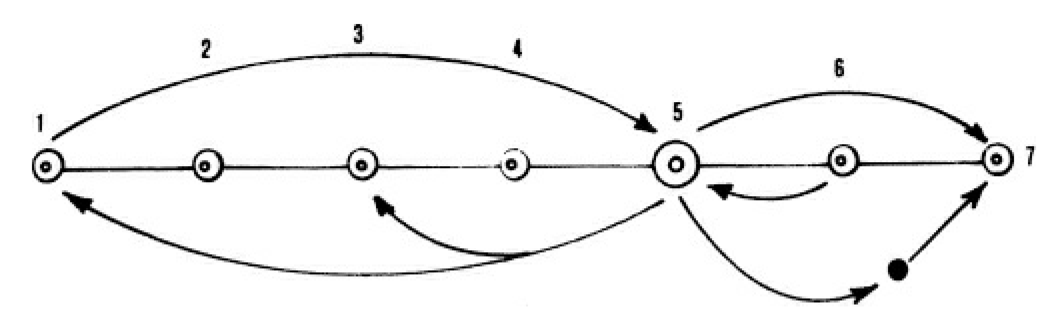
a) Secuencia compleja con alternativas



Para pasar del tema 2 al 4 no hay un único camino sino cuatro alternativas posibles que el profesor puede prever dejar a la libre opción de los alumnos o bien el distribuirlas por grupos, etc. Se hacen salidas a temas fuera de la secuencia (otras disciplinas, otros cursos, etc.).

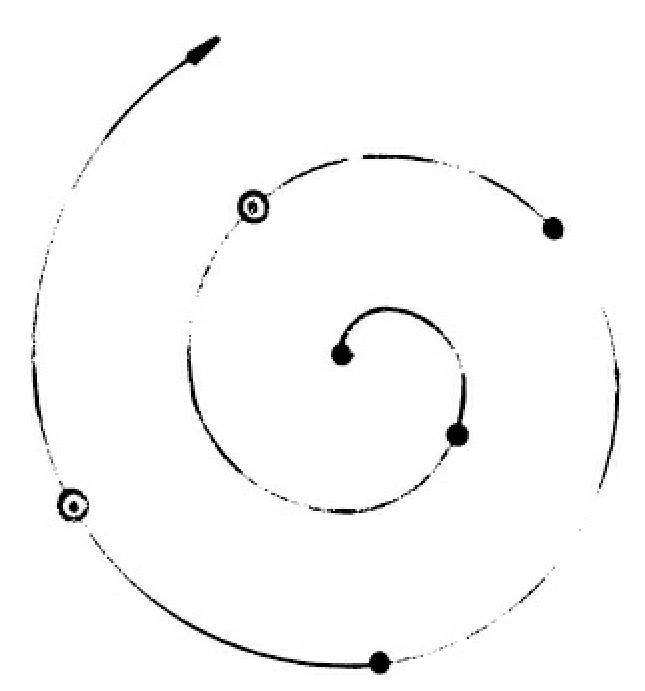
Por ejemplo, si en el tema 2 se estudian las características básicas de los mamíferos y el 4 estuviera referido a los sistemas de vida de los mamíferos, el 3 podría suponer el estudio de diferentes tipos de mamíferos, bien por grupos, bien a opción de cada uno, etc.

b) Secuencia compleja con retroactividad



Es una ordenación en la que se prevén saltos adelante y hacia atrás, sobre todo en el sentido de ir aclarando para qué sirven los nuevos conceptos (qué aplicación tendrán aspectos introducidos en 1 para entender las cuestiones fundamentales planteadas en 5). A su vez las vueltas atrás reaseguran y fijan las nuevas adquisiciones. Pueden establecerse salidas a temas fuera de la secuencia (a otras disciplinas, a fuentes de documentación, etc.) que benefician, bien la significación, bien la aplicación, bien la comprensión.

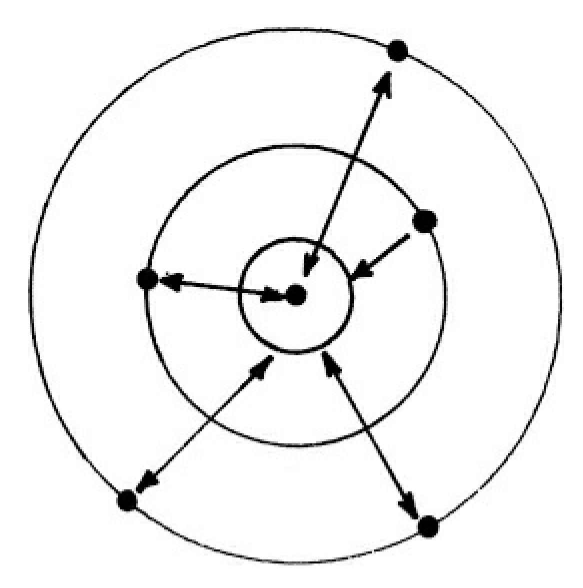
c) Secuencia en espiral



Distintos contenidos.

Por ejemplo, fases de la historia, o autores literarios, se van analizando con idéntico procedimiento.

d) Secuencia convergente



El mismo contenido se trabaja desde distintos puntos de vista o bien desde distintos planos de análisis. Cada punto de vista o nivel del plano requiere introducir nuevos conceptos y por ello se convierte a su vez en un tema.

Estructuración funcional

Hasta ahora hemos hecho alusión a dos tipos de decisiones dentro del tratamiento curricular de los contenidos. Vamos a analizar un tercer aspecto referido al ensamblaje general de los contenidos, a cómo incorporarlos a la estructura del proceso didáctico. Los contenidos seleccionados, al ser introducidos en el currículum, exigen una organización que resulta funcional al conjunto del proyecto curricular. El diseño curricular está constituido por una serie de decisiones encadenadas, de manera que las opciones adoptadas en los puntos anteriores condicionarán en gran parte las que se puedan adoptar en los siguientes. Así, si nos hemos decidido por una secuencia espiral o convergente, eso nos dará pie a adoptar en cuanto a la estructuración alguna fórmula interdisciplinar, lo que por el contrario no será posible con una secuencia lineal rígida.

De cualquier manera, el diseño curricular no es sólo una serie de fases que se suceden y un avance inexorable hacia adelante, sino que, en cuanto conjunto integrado, permite y exige volver atrás para retomar «sentido» (para constatar si las decisiones o soluciones que en ese momento se están adoptando tienen sentido, si son congruentes con las ya tomadas, si interpretan bien las perspectivas generales del proyecto educativo) o para revisar aquellas iniciales previsiones y matizarlas o modificarlas en caso necesario. A lo largo de la configuración del proyecto debe prevalecer un espíritu abierto, sistémico y una dinámica cibernética de acomodación constante de las piezas del conjunto.

Volviendo a los contenidos, son varias las cuestiones que habremos de contemplar en este apartado:

— ¿por qué modelo de organización práctica de los contenidos nos decidimos?;
— ¿cómo establecemos la relación entre contenidos y actividades?: las tareas

escolares;
- la pragmática escolar de los contenidos: las disciplinas como palestra de presiones sociales y profesionales.

¿POR QUÉ MODELO DE ORGANIZACION PRÁCTICA NOS DECIDIMOS?

La cuestión a dilucidar a este respecto se refiere a si nos planteamos un tratamiento interdisciplinar o disciplinar de los contenidos, o bien alguna fórmula intermedia como pudieran ser las áreas temáticas.

Nuestro tradicional ímpetu y disponibilidad a asumir por principio los planteamientos con cierto cariz progresista ha hecho que para muchos ésta sea una cuestión ya resuelta en favor de la interdisciplinaridad.[22]

En todo caso, y como suele suceder, la práctica real no siempre coincide con las disposiciones oficiales. Los profesores, por lo general, tropiezan con grandes dificultades y escasa experiencia a la hora de construir unidades instructivas interdisciplinares.

Incluso a nivel de libro de texto es inusual tropezar con planteamientos de ese tipo. Por todo ello, más allá de la retórica de los planteamientos, la realidad práctica sigue manteniendo una estructura disciplinar, con frecuencia dividida en compartimentos estancos constituidos por cada asignatura, con claras diferenciaciones en cuanto a la importancia concedida a éstas (asignaturas importantes y «marías», o bien asignaturas de la mañana y de la tarde, etc.).

Digamos por otra parte que tampoco a nivel teórico el tema de la interdisciplinaridad y sus formas didácticas concretas es un tema cerrado.

En el proceso actual de revaloración de los contenidos se ha producido de manera paralela el retorno de la conciencia disciplinar, del sentido positivo de la diferenciación. Se había determinado por decreto el desdibujamiento disciplinar, pero parece que la fuerza de los hechos aboga de nuevo por su restablecimiento. A la mistificación de las disciplinas en que se basaba la enseñanza tradicional (el fin de la enseñanza era aprenderse el contenido informativo de cada materia, de cada libro de texto) se respondió a través de la ruptura epistemológica de las disciplinas (lo importante no son los contenidos sino el proceso a través del cual se trabaja con ellos, las mejoras formativas más que las ganancias informativas y funcionales; el contenido de los contenidos pasó a ser secundario, casi irrelevante y se partía de la idea clara de su «indiferencia funcional» de manera tal que cualquier contenido podría valer con tal que provocara experiencias enriquecedoras).

Y hoy se vuelve de nuevo a privilegiar los contenidos considerando que no solamente no se ha ganado en «formación» con la desconsideración de la «información», sino que, por el contrario, todo el proceso didáctico se ha perdido en una estepa instructiva inexpresiva, de escaso potencial cognitivo y a la larga perjudicial para el desarrollo intelectual y para la formación de un pensamiento «disciplinado» y competente. ¿Significa esto un paso atrás en el progreso curricular? Sin dar una respuesta categórica, creemos que es importante analizar ambos planteamientos.

La postura disciplinar tiene una justificación clara basada en la especificidad conceptual y metodológica de cada disciplina.

Wheeler haciéndose eco de la postura de Taba[23] señala la importancia de las materias escolares porque

> «hacen unas aportaciones únicas para el aprendizaje no sólo en cuanto a la información de hechos, sino en la manera específica de pensar que emplean, en el uso de un lenguaje lógico especial, en el nivel de abstracción y en su consiguiente impacto mental. Cada asignatura difiere en las exigencias lógicas que hace al alumno, de manera que no todos los procesos lógicos pueden enseñarse igualmente bien en todas las materias. Se diferencian no sólo en los hechos, sino en la forma de tratar los hechos e ideas, en el equilibrio entre deducción e inducción y en la medida en que las generalizaciones son dignas de confianza y universales. El proceso lógico de pensamiento no tiene exactamente el mismo significado en todos los contextos. Debido a todo esto, puede ocurrir que cada disciplina, contribuya desde un ángulo diferente a la orientación en el mundo»[24].

En cierta medida se entiende cada disciplina como una «lectura» diferenciada de la realidad, que posee en sí misma un valor informativo y un valor cognoscitivo propio que no sería alcanzable alternativamente a través de otra u otras disciplinas.

La postura interdisciplinar parte de distintas bases teóricas. Proviene tanto de la idea general del funcionalismo tecnológico, como de los planteamientos psicocéntricos y expresivos de la enseñanza, así como de las constelaciones de la pragmática interactiva en el análisis de la comunicación didáctica. Los argumentos son diferentes según los postulados teóricos de partida, pero convergen en cuanto a sus conclusiones.

Desde la función tecnológica que les corresponde jugar, los contenidos son meros instrumentos para alcanzar los objetivos. Rodríguez Diéguez[25] al hablar de los nuevos criterios de selección de los contenidos, plantea la condición de validez vertical y horizontal que han de reunir.

> «El contenido habría de ser congruente con los objetivos genéricos previamente determinados en los niveles de máxima generalización, de especificación y con los contenidos a nivel de ciclo o curso»[26].

También Fernández Pérez[27] se refiere a la «indiferencia» de los contenidos y a su carácter «meramente instrumental». Se desvirtúa la función de los contenidos cuando éstos se convierten en objetivos en lugar de reducirse a ser meros instrumentos de logro de esos objetivos. Para este autor no existen ni «contenidos necesarios» ni «contenidos fijos» salvo en muy contados ámbitos de aprendizaje:

«Los hechos y el sentido común demuestran que los contenidos específicos del nivel mínimo de abstracción (resolver este problema de álgebra, leer este autor, conocer la economía de este país, utilizar este instrumento de investigación, dar las razones de este acontecimiento histórico, saber ejecutar esta composición al piano, etc.) son casi siempre indiferentes al logro de los objetivos propuestos (los objetivos fuertes, por encima de los objetivos-tareas) (…) Es decir, este contenido es indiferente para la instrumentación técnica del logro de los objetivos educacionales deseados. Lo que no es indiferente, quizás, es el contenido en general o, incluso, determinada clase de contenidos»[28].

El planteamiento psicocéntrico pone especial énfasis en que una cosa son las disciplinas en un contexto científico y otra muy distinta en un contexto de aprendizaje. Allí lo que prima es su propio orden lógico, son sistemas cognitivos orgánicos con una sistematización interna ligada a razones cognitivas, pero también históricas. En la enseñanza las materias pierden parte de esa identidad epistemológica y factual en favor de variables como motivación, interés y esquemas cognitivos de los niños.

En Historia por ejemplo el concepto de «tiempo cronológico y objetivo» cede parte de su sentido estructurante a la noción y percepción infantil del tiempo, etc.

Se manipulan las disciplinas para facilitar su comprensión, para potenciar su atracción, para aproximar su utilidad a la vida diaria de los alumnos. La naturaleza propia de las materias no justifica su uso didáctico, más bien al contrario es este uso el que condiciona la organización didáctica de la materia en cuestión. Gimeno señala que el modelo de asignaturas es criticable por

«parcelar el conocimiento, no facilitar una comprensión global de la realidad, no dar salida a las aplicaciones del conocimiento, por establecer fronteras arbitrarias entre parcelas científicas no totalmente diferenciadas, porque el conocimiento científico crece en las fronteras interdisciplinares y porque resulta más difícil conectar el contenido con los intereses del alumno para facilitar el aprendizaje significativo»[29].

Finalmente dentro de la línea de análisis del currículum oculto y de la pragmática comunicacional las disciplinas vuelven a difuminar su sentido externo y formal para ser analizadas desde el punto de vista de los efectos previstos (pero también no previstos y/o no deseados) que su uso en la enseñanza prevea. Postman y Weingartner lo señalan con crudeza:

«Lo que cuenta no es lo que uno diga a la gente, sino lo que uno les hace hacer. (…) A fin de comprender qué tipo de comportamiento promueven las clases, debe uno acostumbrarse a observar qué es lo que, de hecho, hacen los estudiantes en ellas»[30].

Y refiriéndose a las materias señalan:

«Una materia es algo que tragas y cuando lo has tragado, ya lo has pasado y una vez que lo has pasado, estas ya inmunizado y no necesitas tragártelo otra vez (¿se trata de una Teoría Vacunativa de la Educación?)»[31].

Como puede observarse, son posturas muy encontradas en cuanto al sentido didáctico de los contenidos. El esquema de Schiro al principio de este capítulo puede servirnos también ahora para configurar una perspectiva general de este debate. Pero la

mayoría de las veces nos encontramos con que pedagogos y psicólogos centramos nuestro enfoque en el papel instrumental de los contenidos y consecuentemente en su sentido subsidiario con respecto a propósitos formativos distintos a la mera posesión de tales contenidos. Por la otra línea de argumentación se sitúan los científicos, los especialistas de cada materia. Insisten en que es el aprendizaje de esa materia el objetivo que ellos han de plantearse, no el aprendizaje a solas porque eso no existe.

Este es un debate importantísimo para salir del *impasse* en que se halla estancada la educación desde hace años. A medida que han predominado los pedagogistas se han ido desdibujando los contenidos de las materias en fórmulas de distinto tipo, pero todas a costa de reducir la especificidad conceptual y/o o metodológica de cada disciplina, bien a través de mezclas, de yuxtaposiciones, de simple descenso del nivel. Cuando y donde han prevalecido los especialistas de las áreas éstas se han estancado también en un callejón sin salida donde los constantes intentos por avanzar se tropiezan con las lagunas de los alumnos, con su falta de interés o con meras dificultades técnicas (poco tiempo, escasez de recursos, etc.).

Ambos planteamientos tienen mucho de justo. Más que como posiciones contrapuestas habría que valorarlos como exigencias complementarias a las que tienen que dar respuesta, trabajando conjuntamente en el diseño curricular, pedagogos y especialistas de las materias, cooperativamente y más allá de los espacios propios de influencia de unos y otros en el ámbito educativo.

Si se me permite citar el caso italiano que es el que conozco más de cerca, pero otro tanto está sucediendo en Francia y los Países Bajos, éste es un debate en fértiles vías de solución. Por lo que he podido ver, allí tanto pedagogos como especialistas están de acuerdo en que la «nueva escuela elemental», cuyas bases legales y administrativas se están prefijando en este momento, exige la «recuperación de la naturaleza auténtica de las disciplinas». En frase exagerada pero explícita decía Pitocco, miembro de la Comisión Ministerial para la elaboración de los Nuevos Programas, se trata de introducir, ya desde la escuela elemental, el estudio de las disciplinas «tal como lo hacen los especialistas», acercar la cultura popular, la cultura infantil, a la cultura científica dejando de una vez al margen esa cultura vulgarizada, infantiloide, de sentido común surgida al socaire de la «indiferencia» de los contenidos.

La ciencia, lo científico, se vuelve a convertir en el objetivo básico de la escuela. Lo cual no significa olvidar la condición infantil. Ello ha exigido un gran esfuerzo de integración (durante 3 años ha trabajado intensamente una comisión de 60 expertos; la propia comisión inicialmente formada por 20 especialistas en psicología y educación requirió ser ampliada para que se integraran en ella especialistas de las diversas materias) entre psicólogos, pedagogos y especialistas de cada área. Y el resultado es claro. Se abandona decididamente la idea de la indiferencia de los contenidos para retornar a la escuela de las materias.

Es decir, si la nueva escuela ha de responder a los retos del siglo XX, ha de variar su estrategia formativa y establecer las coordenadas de una síntesis entre lo formativo y lo instructivo, lo expresivo y lo cognitivo.

La respuesta puede estar en retornar, como se está haciendo en Europa, al «logocentrismo» pero reformulándolo: logocentrismo en su sentido más profundo de revalorización del/de los lenguajes. Cada disciplina aparece como una forma especializada de codificación y comunicación científica. Como ha señalado Laëng, catedrático de pedagogía de la Universidad de Roma y vicepresidente de la comisión, «la escuela elemental es la escuela del lenguaje, en la que el niño ha de pasar del universo de la experiencia al universo del discurso».

La escuela básica está comprometida en llevar al niño a la posesión progresiva de los diversos códigos científicos de las disciplinas más potentes para sistematizar, de acuerdo con las condiciones y posibilidades de cada momento evolutivo, su propia experiencia. Cada materia es una forma especializada de «penetrar» significativamente en uno mismo como realidad y en la realidad del propio contexto. Y realiza esa lectura con

un lenguaje propio. Moderando los planteamientos más radicales, los italianos han trabajado con la noción de *predisciplinaridad* para referirse a estos niveles básicos de la enseñanza. Pero no para postular desde ella una nueva «globalidad» sino al contrario, entendida como un primer contacto con la auténtica naturaleza de las disciplinas que permita a los niños y niñas «posesionarse gradualmente de sus instrumentos conceptuales y de sus técnicas de investigación para un estudio sistemático y orgánico de las disciplinas»[32].

Decíamos al comienzo de este apartado que la *organización funcional* de los contenidos significa integrarlos de manera adecuada en el proyecto educativo que deseamos desarrollar. Comoquiera que las disciplinas o áreas ya vienen predefinidas en los Programas oficiales, la cuestión es descubrir su sentido, lo que aportan de bagaje conceptual, metodológico, de investigación para el nivel educativo y el curso en que vayamos a trabajar. En el caso de un Programa nuevo que haya que diseñar del todo, la cuestión es similar: qué aportan los contenidos seleccionados, cuál es el espacio de realidad que aclaran y a través de qué aparato conceptual y metodológico.

Si deseo hacer un Programa de «alfabetización ecológica» para adolescentes, centrarme exclusivamente en tipos de pájaros del propio ecosistema puede resultar insuficiente por restrictivo, porque la realidad que nos ayuda a conocer es más reducida de la que pretende abordar el Programa.

Pero para conocer incluso esa corta realidad no nos bastará con «opinar sobre», «dibujar», «improvisar», sino que se requerirá un trabajo minucioso, conceptual y metodológicamente, desde un determinado tipo de disciplinas especializadas.

Cada disciplina se caracteriza, por tanto:

- por el tipo de problemas de la realidad que aborda;
- por los procedimientos conceptuales y operativos que emplea para decodificarlos;
- por las soluciones que plantea;
- por los modelos teóricos y conceptualizaciones que genera.

Por tanto, a nivel curricular, el propósito de dominar una disciplina no se satisface con el simple hecho de conocer o memorizar todos sus datos o referencias, sino que incluye el adquirir su «espíritu», esto es, su forma singular de abordar la realidad. Por eso mismo las disciplinas son estructuras especializadas, pero no estancas, no separadas entre sí. Y desde luego su inclusión en un proyecto curricular parte precisamente no del sentido exclusivo y excluyente de cada materia, sino de su sentido complementario.

El profesor, incluso el especialista en un área, es el primer consciente de que una cosa es la realidad como tal y otra distinta la realidad que él conoce a través de su disciplina. Cada disciplina opera de manera selectiva y parcial sobre la realidad. Por eso decimos que realiza una «lectura» de esa realidad. Lectura necesariamente parcial. Un conjunto convergente de lecturas sobre la misma realidad mejorará sin duda nuestro conocimiento de ella siempre, claro está, que ese intento de acumular instrumentos de lectura diferentes no suponga que ninguno de ellos se utilice en toda su potencialidad, o con todas las cautelas y rigor que su propia naturaleza permite y exige,

pasa mucho eso en la medicina: el hacer muchos análisis pero superficiales no mejora a riqueza del diagnóstico, con frecuencia es preferible uno solo pero en profundidad.

Con frecuencia esa misma es la crítica realizada a la interdisciplinaridad al uso; que no es sino un conjunto de procesos superficiales de análisis de los temas abordados, que el esfuerzo por conectar las diversas disciplinas entre sí no sólo no mejora la aportación individual de cada una de ellas, sino que la sacrifica en aras de la propia conexión.

Esta perspectiva integradora ha de llevarnos también a complementar lo experiencial y lo disciplinar que antes aparecían como opuestos. Bertolini[33] ha hecho especial hincapié en este aspecto señalando que el verdadero valor funcional del uso de las disciplinas en la escuela ha de ser habituar al alumno a codificar su experiencia y decodificar sus conocimientos. Para este autor una constante referencia de los conceptos y conocimientos de las disciplinas a la práctica traería consigo:

- un complejo de nociones sistematizadas;
- la conciencia de la naturaleza convencional e instrumental de las disciplinas y de los sistemas conceptuales que utilizan;
- la capacidad para servirse de los códigos específicos de cada asignatura junto a la capacidad para salirse de ellos y superar sus límites para no perder una visión unitaria de la realidad;
- desarrollo del sentido personal del conocimiento de cara a poder usarlo a la propia medida, para superar sus limitaciones y poder valorar las razones, objetos y consecuencias de su uso.

LAS TAREAS ESCOLARES

La organización funcional de los contenidos exige también articular adecuadamente la dimensión estructural y operativa de los contenidos de manera que actúen no solamente respecto a la cantidad de conocimientos que el alumno posea, sino también con respecto al desarrollo y perfeccionamiento de sus estructuras cognitivas.

En el punto anterior sugeríamos ya este aspecto: las disciplinas no son simples compendios de nociones, sino que son un instrumento para conocer la realidad, no contienen la realidad, sino que poseen recursos conceptuales y operativos para penetrar en ella. En definitiva, en su contexto didáctico, los contenidos de las disciplinas no sólo se conocen, sino que se usan. Como ha señalado Bertolini[34] la función del profesor respecto al contenido de las disciplinas es introducir al alumno en su «espíritu», diseñar, a través de las tareas instructivas, el marco adecuado para que cada alumno se impregne de dicho espíritu. Es así como cada disciplina le aportará capacidad y aptitud para captar la realidad en base a un conjunto específico de modelos teóricos y operativos (eso es la disciplina) que aseguren al máximo la controlabilidad de los distintos aspectos de la realidad y la coherencia del pensamiento.

Junto a la dimensión semántica de cada contenido el profesor que trata de articular su

proyecto educativo no puede descuidar la incidencia en el desarrollo mental de los sujetos que cada contenido trae consigo. Guilford[35] ha distinguido cuatro tipos de contenidos sobre los que trabaja la inteligencia: figurativos, estructurales, semánticos y conductuales. Pues bien, cada uno de esos tipos diferentes de contenido da lugar a una modalidad diferente de aprendizaje.

Este es el punto clave de cruce entre la dimensión epistemológica (la disciplina desde sí misma) y la dimensión didáctica (la disciplina «enseñada»). Lo que como didactas hemos de plantearnos es qué es lo que cada materia aporta al desarrollo intelectual de los sujetos ¿Cuál es su especificidad no sólo cultural (su propio cuerpo de doctrina) sino formativa?

Gimeno señala:

> «De cara a la enseñanza, éstas (las disciplinas) plantean distintos tipos de contenidos: datos, análisis de hechos, simbolizaciones propias, leyes, teorías, métodos científicos y marcos o paradigmas dentro de los que esa disciplina se desarrolla. Es evidente que a través de los distintos niveles de enseñanza se puede atender de muy desigual forma esos componentes, pero en alguna medida pueden considerarse los más ricos desde los primeros momentos. Y esta actitud es determinante para la estrategia didáctica que quiera establecerse»[36].

En definitiva, los contenidos juegan en el diseño curricular un doble papel que no siempre solemos tener en cuenta los profesores: los datos, informaciones, referencias que aportan por un lado, y el estilo de relaciones con la realidad que favorecen a través de sus modos de penetración en esa realidad (métodos de investigación, procesos mentales que ponen en marcha, formas de organización y análisis de los datos, enfoque de los problemas) por otro. Eso supone controlar el deterioro academicista que suele sufrir cada disciplina al ser introducida en la escuela; se trata, no de saber el libro de texto, las lecciones, sino saber «operar» con-sobre ellas. Y eso no se puede conseguir con unas disciplinas de datos, sino con unas disciplinas de estructuración de datos, de modelos de pensamiento. Por ejemplo, como plantea Belth[37] refiriéndose a modelos míticos, científicos, históricos e ideológicos. A través de las materias estamos construyendo no sólo el cuerpo de conocimientos de los alumnos, sino que se están sentando las bases de su desarrollo intelectual en su doble vertiente señalada por Gagné de «habilidades intelectuales» y «estrategias cognitivas».

Esta idea ha hecho emerger en la didáctica una serie de principios ya clásicos de organización didáctica de los contenidos.

Dialéctica entre lo concreto y lo abstracto o el principio de la significación

En la fase evolutiva en la que se hallan el ciclo medio, pero sobre todo el inicial, éste es un aspecto crucial.

El tratamiento de las materias en estos niveles exige distinta saturación, según el curso, de componentes figurativos, perceptivos y operativos por un lado, y componentes abstractos y formales por el otro. Y ello siempre manteniendo la posibilidad de

intercambios y saltos de un plano de concreción a uno de generalización, de uno de teoría a otro de práctica, de la intuición a la reflexión, de un código expresivo-analógico a otro simbólico.

El permanecer siempre en actividades operativas sencillas o en referencia permanente a situaciones próximas, o manejando un único código (la actividad o las imágenes) constituyen empobrecimientos funcionales de las disciplinas y pueden dar lugar a rigidez operativa (rutinización) o a formas de pensamiento ingenuo. El elevar desmesuradamente el listón de la especialización y el formalismo puede traer consigo la pérdida de conexión entre referente (palabras) y referido (realidades) y como consecuencia un estilo de pensamiento mágico y acrítico.

Lo interesante es que la escuela y el maestro sepan abordar cada componente o cada actuación dentro de una disciplina en un sentido bidireccional que, por un extremo, lo conexione a través de la generalización con las estructuras más amplias de la propia disciplina e incluso del área científica a la que la disciplina pertenece y, por el otro, descienda a través de la aplicación a los aspectos concretos de la situación en que dicho componente o actuación se convierte en habilidad práctica.

Bruner ha recogido claramente este sentido dialéctico:

> «El currículum de una materia ha de estar determinado por la captación radical de los principios básicos que dan estructura a la misma. Enseñar temas o destrezas específicas sin dejar clara su contextualización en la estructura fundamental más amplia de un campo de conocimiento resulta antieconómico en diversos e importantes sentidos. En primer lugar tal enseñanza hace que al alumno le resulte excesivamente difícil aplicar la generalización desde aquello que ha aprendido a lo que más tarde habrá de encontrarse. En segundo lugar, un aprendizaje que no incluye cierto número de principios generales, no resulta muy remunerador en cuanto a estímulos intelectuales. El mejor modo de despertar interés por una materia es conseguir que valga la pena conocerla, lo cual significa que el conocimiento adquirido pueda utilizarse más allá de la situación en la que tuvo lugar su aprendizaje. En tercer lugar, el conocimiento adquirido sin estar dotado de la infraestructura suficiente como para fijarlo se olvida con facilidad. Un conjunto inconexo de hechos tiene una vida lamentablemente corta en la memoria. Organizar hechos con arreglo a principios e ideas de los que puedan ser inferidos es el único modo que se conoce de reducir la rápida tasa de pérdidas en la memoria humana»[38].

Así el principio de la significación adquiere una triple perspectiva:

1. Una epistemología en el sentido de la necesidad de conectar los diversos niveles de la estructura interna de una disciplina: los hechos con las cadenas, éstas con las leyes, éstas con las teorías y éstas con los modelos, etc. de manera que se produzca un intercambio permanente de sentido entre lo general y lo específico, lo inductivo y lo deductivo, la teoría y la práctica. Rodríguez Diéguez conexiona esta perspectiva con la idea de cientificidad:

   > «Si aquello que se pretende comunicar es sistemático, veraz y centrado en un área de la realidad, se daría la condición de significación científica (…) Así a la característica de cientificidad, que supone sistematización, veracidad y delimitación de objeto, se hace imprescindible sumar la de actualidad de contenidos. Estas dos notas serían las que marcarían la línea de la significación en su aspecto científico»[39].

2. Una psicología que suponga que los contenidos tengan sentido no solamente desde los parámetros de las disciplinas, sino desde las caracteerísticas del propio sujeto; que los conocimientos se conviertan en un nuevo recurso cognitivo que permita al alumno una relación más personal y eficaz con la realidad (y más específicamente con su realidad, con la realidad que constituye su contexto vital). El que sean significativos los conocimientos implica que lo sean con respecto al alumno:

   — significación con respecto a su momento evolutivo;
   — significación con respecto al marco experiencial: conexión de los elementos formales y objetivos del contenido con el bagaje experiencial del sujeto;
   — conexión y concordancia en cuanto a los códigos y al nivel de la experiencia de uso de tales códigos por parte de los alumnos (comunidad de códigos);
   — conexión con la vida real.

3. Una didáctica. Existe una clara relación entre el material o contenido a aprender y la forma de presentarlo por parte del profesor y el nivel de significación que adquiera ese aprendizaje. El contenido ha de ser «no arbitrario» y «sustancial» en terminología de Ausubel[40]. La no arbitrariedad se refiere a que debe existir una base racional para establecer una relación entre lo que el sujeto ya conoce y el nuevo material (así el material no arbitrario se contrapone a las sílabas sin sentido, listas de nombres, relaciones de cosas, elementos informativos absolutamente novedosos, jergas, etc.). La sustancialidad implica que el significado potencial de un material no dependa de los términos o expresiones utilizadas: el mismo concepto dicho con palabras sinónimas debe poseer el mismo significado. A nivel práctico todo esto se convierte en condiciones que el profesor ha de tener en cuenta para dar mayor «claridad» a su intervención. Ghiglione[41] sintetiza el pensamiento de Ausubel en los siguientes puntos:

   — hacer un uso preciso, pertinente, no ambiguo de los términos;
   — presentar la definición de los términos nuevos antes de usarlos;
   — utilizar un lenguaje simple, sencillo;
   — usar apoyos empíricos y referencias concretizadoras y analogías pertinentes;
   — estimular un método activo y crítico de actuación por parte del alumno;
   — adecuarse explícitamente a la lógica y a la filosofía característica de cada disciplina;
   — organizar sistemáticamente el material.

De la aproximación a la profundización y precisión, o principio de la gradualidad

El principio de gradualidad está conectado con la didáctica piagetiana de la asimilación-acomodación. Si el sujeto va progresando intelectualmente a base del manejo de estructuras mentales progresivamente más desarrolladas, que le permiten acceder a estructuras progresivamente más complejas de la realidad, esa puede ser una buena forma de enfocar también el acceso a las asignaturas individuales y al conjunto de los conocimientos de un curso.

Ello implicaría:

— avanzar desde las nociones más simples a las más complejas; necesidad de tener en cuenta los *prerrequisitos* de cada nueva etapa;
— partir de los esquemas mentales ya asumidos por el sujeto para abordar los diferentes contenidos; estimular el conocimiento sobre lo ya sabido; dotar a los sujetos de ideas clave, que les permitan estructurar los nuevos contenidos (uso de organizadores);
— establecer grados sucesivos de profundización conceptual y complejidad metodológica en el trabajo sobre-desde las disciplinas;
— buscar una combinación de estrategias de aprendizaje dirigido (desde el texto, desde la explicación del profesor, etc.) y estrategias de descubrimiento, que permita una comprensión y fijación real de las nuevas certezas y la posibilidad de su uso para cometidos posteriores;
— dotar de especial relevancia a los procesos de contraste sucesivos de los pasos dados y/o conocimientos adquiridos; estos procesos de revisión, análisis y contraste de los conocimientos y habilidades permiten a los alumnos mejorar su concienciación, clarificar sus potencialidades y sus límites, hacerse intelectualmente realistas;
— y a nivel metodológico en el tratamiento de los contenidos puede ser conveniente actuar por aproximaciones sucesivas, en cada una de las cuales se busca profundizar más y ser más riguroso en el conocimiento de la realidad abordada (en el sentido ya señalado en las taxonomías de pasar de «saber sobre», a «saber que», a «tener criterios fundados», a «ser capaz de intervenir»… etc.).

De esta manera, como ha señalado Bertolini:

> «Cada nuevo conocimiento, por cuanto genérico y aproximativo, es sobre todo importante para quien lo aprende porque pone en discusión su saber actual, desarregla la línea de sus intereses y de su posibilidad cognoscitiva, abre huecos en el interior de su sistema de pensamiento exigiéndole restablecer un equilibrio (o mejor unos equilibrios dinámicos más avanzados), le obliga a descubrir el inicio de ulteriores descubrimientos»[42].

De la rigidez o imposición u homogeneidad a la opcionalidad o principio de la

autonomía del alumno

En esta cuestión la dimensión contenidos se ve afectada por los principios más generales que señalábamos más atrás como condiciones de buen funcionamiento de la escuela: ¿qué tipo de sujetos deseamos formar en la escuela? Y la respuesta que ya entonces quedaba señalada era que la escuela estaba comprometida en lograr unas ases generales y comunes a todos los sujetos y que esos contenidos mínimos se complementarían con otras dimensiones en función de las características de los sujetos y de la situación.

No cabe, pues, opcionalidad con respecto a los contenidos mínimos. Ello supone una opción política a veces y es en ese caso convencional y negociable, pero con mucha mayor frecuencia se trata de una exigencia epistemológica que se impone por la propia fuerza de la naturaleza de los conocimientos señalados como básicos y que son necesarios para cualquier aprendizaje posterior.

En el resto de los contenidos la opcionalidad es una condición cualitativamente necesaria desde la perspectiva de una escuela abierta y no uniformizante.

Gimeno[43] distingue dos tipos de opcionalidad, una premetodológica o *intermaterias* que da pie a elegir entre un abanico de asignaturas opcionales y la otra interna o *intramateria* (ya señalada en el apartado referido a secuencialización de los contenidos) que permite la elección de temas, formas de trabajo, etc. dentro de cada disciplina.

Este segundo tipo de opcionalidad es el que se le plantea más claramente a la escuela y a cada profesor y es fácilmente conseguible a través de la programación; basta con plantear posibilidades diferenciadas, bien de tipos de información a suministrar, de formas de análisis de esa información, de aplicaciones, de organización del trabajo, etc.

La opcionalidad requiere, a nivel de diseño curricular, que se preste especial atención a la diversidad (de contenidos, enfoques, métodos de trabajo, tareas, etc.), que se estimule la divergencia, esto es, que se permitan diferentes planteamientos y/o soluciones, que se busquen contenidos ricos en implicaciones de valor en los que quepan distintos puntos de vista y que den pie a discutir sobre ellos, contenidos que estén relacionados con la diferente experiencia personal de los alumnos, etc.

La opcionalidad no ha de referirse tan sólo al alumno. También el profesor y la propia escuela han de poder optar por formas diferentes de organización de las disciplinas, lo que a su vez les permitirá un mayor margen de maniobra y mejorará la posibilidad de ofrecer alternativas diferentes a los alumnos. Así, el profesor puede organizar las disciplinas en forma de proyectos, complejos, unidades didácticas convencionales, centros de interés, etc.[44].

DIMENSION PRAGMATICA

Una tercera plataforma de análisis de los contenidos es la dimensión pragmática que juegan dentro de la dinámica escolar.

La dimensión pragmática se refiere al uso que se hace de los contenidos:

— al juego de intereses que se expresan a través de la introducción de unos u otros contenidos en el desarrollo curricular;
— a las diferentes consecuencias que se derivan a nivel formativo de las diversas modalidades de uso didáctico de los contenidos.

Respecto al primer punto cabe señalar cómo hoy la enseñanza se ha convertido en un espacio mimado por todo el espectro de profesionales que ven en él la posibilidad de suavizar cuando menos la caída de demanda de empleo. Periodistas, técnicos en informática, especialistas de las diversas ramas humanísticas, del derecho, de la sociología, de las diferentes ingenierías, etc. reclaman un puesto para su respectiva especialidad en el currículum escolar. Y a la vez los profesores de las especialidades ya clásicas en el currículum se esfuerzan por justificar su permanencia y/o no ceder en su cota de relevancia y tiempo lectivo en él. Es clarificador a este respecto Stenhouse[45] cuando analiza los campos de conocimiento como comunidades de gentes especialistas (con sus intereses, su capacidad de influencia, con su dinámica interna y sus relaciones externas, etc.) más que como comunidades de datos neutros y disponibles para su uso social.

Ciertamente, cada una de las disciplinas —las antiguas y las nuevas—, tienen algo que aportar a la formación de los alumnos. Ello obliga a su selección (aspecto ya tratado con anterioridad) pero además coloca al docente en el centro de una palestra donde se dirimen influencias e intereses sociales. Día a día se hace pública alusión a la necesidad de introducir en los curricula básicos nuevos ámbitos formativos: educación cívica, ética, educación para la imagen, moda y arte, educación sanitaria, lenguas extranjeras, economía, música, sexualidad, drogas, etc. Las argumentaciones son brillantes y con referencias muy actualizadas. La cuestión que se le plantea al profesor es cómo hacerlo sin experiencia en la articulación curricular de esas áreas, sin materiales de base, sin un consenso previo que suavice los intereses contrapuestos y delimite las líneas maestras de contenidos y programaciones, etc. Algunos profesores más impulsivos pueden lanzarse a la innovación seducidos por la potencial fuerza formativa de los nuevos contenidos, pero pronto se ven frenados, bien por la denuncia de los padres (sexualidad, ética, drogas, etc.), bien por las denuncias de la propia Administración (reticencia ante todo lo extracurricular y todo lo que no está legalmente reconocido), bien por la escasez de medios (educación para la imagen, salidas, lenguas extranjeras, etc.).

La escuela y el docente se ven abocados a estar en el punto de mira de muchos y contrapuestos intereses económicos («necesidad» de introducir a toda costa ordenadores y medios sofisticados en las aulas protagonizado por las multinacionales del sector, selección libros de texto, etc.), ideológicos (debate entre ética-religión, entre lengua autóctona y lengua estatal, entre conservadurismo o progresismo en los enfoques sociales), profesionales (introducción de unas materias u otras, aunque esto en el caso de los ciclos inicial y medio influye menos). Eso no se puede evitar. Pero un desarrollo curricular consciente sí puede servir para clarificar y justificar las propias opciones: trabajar en equipo (la unidad de programación que proponemos es la escuela), buscar el

consenso, saber que se parte de necesidades reales, necesidades que afectan a todo el grupo social con el que se trabaja no a grupos minoritarios pero dominantes.

El segundo aspecto de esta dimensión pragmática se refiere a una cuestión ya aludida anteriormente: el «currículum real» de Stenhouse[46].

Postman y Weingartner con su lenguaje gráfico e incisivo aluden a esa cuestión:

> «A fin de comprender qué tipo de comportamiento promueven las clases, debe uno acostumbrarse a observar qué es lo que, de hecho, hacen los estudiantes en ella»[47].

En este caso el manejo de las disciplinas y sus consecuencias en el currículum real sí que es algo que afecta directamente a la actuación del profesor en clase y a la específica relación que se establecerá en el triángulo profesor-disciplinas-alumnos. Siguiendo con cita de estos autores, señalan:

> «… El único aprendizaje realizado en la clase es aquel que la misma estructura de la clase transmite. ¿Cuáles son esos aprendizajes? ¿Qué mensajes son estos? Veamos unos cuantos, entre muchos que nunca se relacionan oficialmente en las listas de objetivos que el profesor se ha propuesto: la aceptación pasiva de las ideas es mejor que la crítica positiva; la investigación está más allá del alcance de los estudiantes y no es en cualquier caso, asunto suyo; la memoria es la forma más alta de triunfo intelectual y el fin de la educación es recordar una colección de hechos inconexos, hay que confiar y valorar más la voz de la autoridad que el propio criterio; las ideas propias y las de los compañeros de clase son incongruentes; los sentimientos no cuentan en la educación; toda pregunta tiene siempre una Respuesta Acertada, simple y clara»[48].

El profesor ha de ser muy consciente de esta distorsión posible en el manejo escolar de los contenidos. No es fácil que esto suceda si se tienen en cuenta los criterios hasta aquí señalados; por ello, la dinámica reflexiva, crítica, cibernética a que haciamos alusión es un componente importante de un buen desarrollo curricular.

---

[1] Basado en SCHIRO, M.: *Curriculum for Better Schools*. Educat. Tech., 1978.

[2] Alude a que la evaluación tratará de comprobar si se ha logrado o no el tipo de aprendizaje o rendimiento previsto en los objetivos. El (los) objetivo actúa como criterio en función del cual se valoran los resultados alcanzados por el alumno. Volveremos sobre el concepto de normotipo y sus variedades en el capítulo dedicado a la evaluación.

[3] PELLEREY, M.: «Cultura ed Educazione nella Scuola Elementare: ricerca di una mediazione», en GOZZER, G.: *Ob. cit.*, págs. 98-125.

[4] SNYDERS, G.: *Hacia dónde se encaminan las pedagogías sin normas*. Planeta, Barcelona, 1976.

[5] BENNET, N.: *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Morata, Madrid, 1980.

[6] TITONE, R.: «La Scuola delli Apprendimenti fondamentali: prospettive psicopedagogiche», en GOZZER, G.: *Ob. cit.*, págs. 55-76.

[7] BRUNER, J.: *Hada una teoría de la instrucdón*. Uteha, México, 1969.

[8] Programas Ermini de 1985.

[9] BENNET, N.: *Ob. cit*.

[10] BRUNER, J.: Introducción a la versión italiana de *Ibíd*.

[11] ENTWISTLE, H.: Introducción a la versión española de *Ibíd*., pág. 18.

[12] POSTMAN, N.: *Ob. cit*.

[13] TITONE, R.: *Ob. cit*., pág. 57.

[14] FERNÁNDEZ PÉREZ, M.: *Ob. cit*., pág. 54.

[15] EISNER, E. W.: *Ob. cit*., pág. 36.

[16] WULF, K. M. y SCHAVE, B.: *Ob. cit*., pág. 24.

[17] *Ibíd*., pág. 24.

[18] FERNÁNDEZ PÉREZ, M.: *Ob. cit*., págs. 41-55.

[19] BROUDY, H. G.; SMITH, B. O. y BURNETT, J. R.: *Democracy and Excellence in American Secondary Education*. Rand McNally, Nueva York, 1964, caps. 7 y 8.

[20] WHEELER, D. K.: *El desarrollo del currículum*. Santillana, Madrid, 1976, pág. 201.

[21] ESCUDERO, J. M.: *Tecnología educativa. Cuadernos de Didáctica*. Univ. de Valencia, 1979.

[22] Para profundizar en el sentido curricular de la interdisciplinaridad, se puede consultar: ALVAREZ, J. M.: «La interdisciplinariedad como principio organizador del currículo», en *Educación y Sociedad*, núm. 3, 1985, págs. 53-78.

[23] TABA, H.: *Ob. cit*., págs. 179, 181-184.

[24] WHEELER, D. K.: *Ob. cit*., págs. 196-197.

[25] RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: *Didáctica general* Kapelusz, Madrid, 1980, pág. 133.

[26] *Ibíd*., pág. 134.

[27] FERNÁNDEZ PÉREZ, M.: *Ob. cit*., pág. 42.

[28] *Ibíd*., pág. 44.

[29] GIMENO, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Anaya, Madrid, 1981, pág. 179.

[30] POSTMAN, N. y WEINGARTNER, Ch.: *Ob. cit*., pág. 36.

[31] *Ibíd*., pág. 37.

[32] DI RIENZO: 1985, págs. 21-31.

[33] BERTOLINI, P.: *Metodologia e Didattica*. Mondadori, Milán, 1979, pág. 191.

[34] *Ibíd*., pág. 190.

[35] GUILFORD, J. P.: «The Structure of Intellect», en *Psychological Bulletin*, 53, julio, 1956, págs. 267-292.

[36] GIMENO, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, ob. cit., pág. 172.

[37] BELTH, M.: *La educación como disciplina científica*. El Ateneo, Buenos Aires, 1975, págs. 55 y 125.

[38] BRUNER, J.: *El proceso de la educación*. Uteha, México, 1972, págs. 31-32.

[39] RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: *Ob. cit*., pág. 137.

[40] AUSUBEL, D. P.: *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México, 1976.

[41] GHIGLIONE, G.: «I concetti organizzatori anticipati», en *Orientamenti pedagogici*, 18, noviembre-diciembre, 1983, pág. 1036.

[42] BERTOLINI, P.: *Ob. cit*., pág. 190.

[43] GIMENO, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, ob. cit.

[44] Pueden verse las características de cada una de estas modalidades en RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. : *Ob. cit*., pág. 142 y ss.; GIMENO, J.: «Métodos», en FERNÁNDEZ PÉREZ, M.; GIMENO, J. y ZABALZA, M. A.: *Ob. cit*. y *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, ob. cit., pág. 180; BENEDICTO, V.: *Sistematización del proceso didáctico*. Gráficas Signo, Esplugues de Llobregat (Barcelona), 1982.

45 STENHOUSE, L.: *Ob. cit*., pág. 36.
46 *Ibíd*.
47 POSTMAN, N. y WEINGARTNER, Ch.: *Ob. cit*., pág. 36.
48 *Ibíd*., pág. 37.

10. ORGANIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Abordaremos este nuevo apartado del desarrollo curricular desde dos perspectivas complementarias: la estructura o los espacios en los que se interviene y la propia dinámica operativa de la intervención.

Pensemos que a este punto del desarrollo curricular, sabiendo ya cuáles son los objetivos y contenidos de nuestra programación, lo que nos planteamos es cómo a partir de ellos organizamos las actividades de la clase.

Esta fase implica la consideración de dos planos: uno horizontal que expresa los componentes, la estructura, los ámbitos en que se pretende intervenir (va a reflejar de alguna manera lo que es nuestro modelo de aprendizaje, en qué aspectos o dimensiones del sujeto creemos que puede-debe intervenir la escuela); el otro plano es procesual (qué tipo de pasos se dan en el desarrollo de la intervención y qué condiciones hemos de tener en cuenta en esos pasos).

Los espacios de intervención

Naturalmente ésta no es una cuestión que se dilucide en este punto del proceso puesto que está íntimamente conectada con la idea de escuela que se tenga, con los objetivos planteados, etc. Pero sí que en este momento del desarrollo curricular se necesita clarificar, si no se hizo antes, esta cuestión: *¿qué dimensiones de los sujetos vamos a desarrollar a través del trabajo en clase?* Como en cualquiera de los puntos anteriores, la respuesta ha de estar condicionada por las características de la situación y el esquema de prioridades adoptado. Pero, con todo y con ello, al profesor le conviene en gran manera disponer de un modelo propio o adoptado de algún autor sobre los aspectos que se han de abarcar en la acción didáctica.

MODELO DE GAGNE

El modelo más clásico y conocido a este respecto es el de los cinco campos de aprendizaje de Gagné[1]. Desde la perspectiva de este autor puede influirse educativamente a través del trabajo escolar en cinco dimensiones del sujeto.

Información

En el ámbito de sus conocimientos, es decir las cosas que conoce, su cultura. Es el

campo de la *información*.

Habilidades intelectuales

En el ámbito de sus *habilidades intelectuales* o las aptitudes del sujeto. Son las estructuras conceptuales y operativas mentales de los sujetos que les capacitan para comprender, analizar, discriminar, sintetizar, valorar, etc…

> «Son las discriminaciones, conceptos, y reglas que constituyen las aptitudes básicas del Programa elemental, y todas las elaboraciones de éstas que se dan a través de materias más avanzadas. Parece particularmente importante distinguirlas de la información y conocimiento verbal. Por ejemplo recordar y fijar oralmente esta definición (de habilidad intelectual) es bastante diferente de enseñar cómo se puede aplicar esta definición. Lo último es lo que se entiende por habilidad intelectual, pero no lo primero»[2].

La mayor parte de las taxonomías cognitivas establecen todo un amplio espectro de objetivos referidos a las habilidades intelectuales.

Estrategias cognitivas

Estrechamente unidas a las habilidades, las *estrategias cognitivas*, son la forma en que los sujetos utilizan las habilidades que poseen. Muy relacionadas con lo que habitualmente entendemos por técnicas de trabajo, por modos de pensamiento (científico, crítico, fantástico, inductivo-deductivo). En definitiva, no basta poseer las correspondientes habilidades, hay que ser capaz de manejarlas de forma adecuada a la naturaleza de las situaciones o problemas que se pretendan resolver.

A nivel escolar eso implica practicar constantemente formas de resolución de problemas, de análisis de la información, etc. Los profesores hemos de crear un ambiente adecuado a la consolidación de unas estrategias cognitivas adecuadas:

- en la consolidación del dominio de las estrategias por parte de cada alumno está la base de toda enseñanza individualizada, del trabajo personal y autoaprendizaje;
- una de las principales características de ese ambiente adecuado será la de *divergencia* de manera que las estrategias se diversifiquen y no se escleroticen convirtiéndose en rutinas o en la aplicación mecánica de procedimientos no bien asumidos cognitivamente por el sujeto;
- de ahí que cuando hablemos luego del proceso de intervención uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta por el docente sea la «guía del proceso» y la exigencia de ofrecer situaciones estimuladoras y recursos suficientes para afrontarlas;
- también de ello se deriva la relevancia cognitiva que adquiere el proceso frente al resultado y la consiguiente importancia de la evaluación y *feedback* formativo.

Actitudes

El cuarto campo se refiere a las *actitudes*. Sin duda alguna la escuela y el trabajo didáctico se hallan comprometidos en la configuración de un marco de actitudes de los sujetos que posibiliten y/o faciliten su desarrollo hacia la madurez personal, hacia la mejora intelectual y la adaptación social.

Con frecuencia se debate el tema de si la escuela o el profesor está legitimado para actuar frente a las actitudes de los alumnos. Es una cuestión retórica y baladí. No se puede enseñar sin intervenir directa o indirectamente sobre las actitudes para consolidarlas o modificarlas (actitud hacia la materia que se estudia, hacia el propio estudio, hacia los compañeros, hacia las cuestiones sociales que vayan surgiendo al socaire de los temas tratados, hacia el propio alumno).

Lo que sí hay que tener en cuenta es que una actitud está constituida por tres componentes[3]:

— el componente *cognitivo* (lo que el sujeto sabe o cree acerca del objeto de la actitud; esos conocimientos van siempre teñidos de juicios de valor);
— el componente *emotivo* (se refiere a los sentimientos y emociones que despierta en nosotros el objeto de la actitud, pueden ser placenteros o no, de inseguridad, rechazo, atracción, etc.);
— el componente *reactivo* o *conductual* (en el que se incluye toda inclinación a actuar de una manera determinada con respecto al objeto al que se refiere la actitud).

Sobre los tres aspectos habrá que actuar si se quiere generar, o consolidar, o bien modificar una actitud; esto es, no basta con referencias orales (con reprimendas, solicitudes, etc.) o con cualquier otro intento de actuar directamente sobre la actitud. Por ejemplo, no basta con decir

> «Niños, no me gusta vuestra actitud hacia los gitanos y quiero que os mostréis más comprensivos con ellos». Por el contrario, el trabajo sobre esa actitud implicará conocer mejor el mundo gitano, saber por qué se produce su marginación y nuestra postura ante ellos, analizar nuestros sentimientos y las conductas normales, etc.

Sólo así se va penetrando en las actitudes y estas pueden ser «aprendidas», o «reaprendidas».

Habilidades psicomotrices

El último campo de aprendizaje se refiere a las *habilidades psicomotrices*, esto es a todo el ámbito de las destrezas, de las conductas en su aspecto motor.

También a este respecto ha de tenerse en cuenta el doble componente de cualquier conducta:

— *saber cómo se hace*, componente mental, teorías de la conducta;
— *saber hacerlo*, esto es, el propio hecho de la realización del ejercicio.

Los jugadores de baloncesto «estudian» con sus entrenadores sobre la pizarra las jugadas a «realizar» en el campo. Cierto es que saber cuáles son las jugadas y cómo se realizan no garantiza que al hacerlas éstas les salgan bien. Pero también es cierto que poco mejorarían su juego si todo lo dejaran en manos de la improvisación, del salga lo que salga, de la mejora con la práctica.

A veces en educación hemos cometido ese error: «Mi hijo a nivel motor está muy bien, se pasa todo el día jugando», «Este niño escribe todavía mal, pero ya aprenderá, es cuestión de que le dedique muchas horas».

La cuestión es que hay que actuar sobre los dos niveles de la conducta motriz si queremos que ésta se perfeccione, se aprenda bien. Es cierto que todas tienen unas rutinas de base, pero también lo es que todas ellas implican un trabajo de integración intelectual de cada uno de los componentes motores de la habilidad.

¿Qué nos aporta la consideración de la actividad instructiva desde la perspectiva de los campos de aprendizaje? Fundamentalmente señala una exigencia de *integralidad*. De la misma manera que señalábamos en otro apartado que ésa era una de las funciones de la taxonomías, podemos referirnos aquí al hecho de que teniendo por delante una clasificación de los ámbitos de la intervención ésta no habrá de desconsiderar ninguno de ellos. Así lo conseguiremos no sólo a nivel de retórica (esas declaraciones magníficas de que la escuela «ha de potenciar el desarrollo integral de los sujetos», o «posibilitar el máximo desarrollo de sus potencialidades») sino a nivel de la actividad cotidiana en clase. El equipo de profesores sabe al hacer la programación para el centro y cada profesor al concretarla para su clase o materia, que su trabajo no se reduce a transmitir a los alumnos nuevos conocimientos y que si se queda sólo en ello realiza una enseñanza «incompleta». Ha de prestar atención concreta y específica a los cinco ámbitos señalados por Gagné y hacerlo en cada uno de los temas o contenidos que afronte en clase. Ciertamente unos le darán pie a trabajar sobre ellos más unas dimensiones que otras (hay temas o tareas donde pueden prevalecer las estrategias cognitivas y las habilidades motrices sobre la información y actitudes, y otras donde serán la información y habilidades las prevalentes, etc.) pero si se considera todo el conjunto, son la totalidad de los ámbitos los que han de verse afectados intencionadamente. Dependerá de las prioridades establecidas, o de la naturaleza de los propios contenidos o actividades, el que se insista más en unos aspectos u otros, pero sin dejar nunca al margen los restantes.

El modelo de Gagné es tan sólo uno de los disponibles. Como en cualquiera de las otras fases, lo importante es tener un modelo teórico que sirva de base y soporte para el desarrollo curricular. Cada equipo o cada profesor puede seleccionar aquel que le convenza y/o le convenga más.

MODELO DE D'HAINAUT

D'Hainaut[4] identifica cuatro *dominios* dentro del apartado dedicado en su modelo a

los contenidos de enseñanza:

— el dominio *cognitivo*, que engloba todo lo que hace referencia a la actividad mental de los sujetos, a las operaciones intelectuales que se ponen en marcha en las diferentes tareas escolares;
— el dominio *sensible*, que engloba todo lo que hace referencia a la sensibilidad, el desarrollo de la capacidad de emisión y recepción-discriminación de estímulos por parte de los distintos sentidos;
— el dominio *afectivo*, que se refiere a todo aquello relacionado con los sentimientos y emociones, a las actitudes y valores;
— el dominio *motor* para referirse a la actividad del cerebro en sus diversos niveles o segmentos.

NUESTRO MODELO

En un trabajo anterior[5] y refiriéndonos al preescolar y ciclo inicial habíamos presentado un modelo de aprendizaje escolar integral estructurado en cuatro niveles:

1. Nivel *oréctico-expresivo*: en el que se expresan, elaboran (en el sentido psicodinámico del término) y hacen conscientes las necesidades, previsiones y componentes personales profundos del sujeto.
2. Nivel *sensorial-psicomotor*: referido a la adquisición y desarrollo de las destrezas, estructuras y cualidades motrices y sensoriales.
3. Nivel *social-relacional*: en el que se aborda la adquisición de los *patterns* relacionales, adaptativos y de manejo conductual en el propio medio.
4. Nivel *intelectual-cognitivo*: referido a la adquisición de conocimientos, capacidades y habilidades cognitivas que pueden ir desde la recepción de información hasta la solución de problemas con los distintos tipos de operaciones mentales que señalan las taxonomías cognitivas.

MODELO DE VALLET

Vallet[6] señala seis categorías (en su trabajo referido al aprendizaje de sujetos con dificultades) en las que puede aglutinarse el trabajo escolar:

— desarrollo motórico general;
— integración sensorio-motriz;
— capacidades perceptivo motrices;
— desarrollo del lenguaje;
— habilidades conceptuales;
— habilidades sociales.

Como puede verse, las diferencias entre unos autores y otros no son notables. Por eso basta con que el modelo seleccionado sea congruente con nuestro planteamiento general del proceso instructivo. Lo que sí resulta importante es rescatar la filosofía de la integralidad del trabajo escolar. Más allá de la retórica de las declaraciones de intenciones, las escuelas siguen siendo fábricas de cabezas ilustradas, espacios muy intelectualizados y casi exclusivamente centrados en actividades de tipo cognitivo. Pero en la escuela, si bien de distinta manera y con diferentes técnicas según la edad y características de los sujetos, se han de afrontar también las otras dimensiones del desarrollo humano como son la sensorial, la motriz e incluso la más personal de las pulsiones y emociones de los alumnos.

Todo ello es técnicamente posible y es educativamente exigible. La condición es hacerlo con dignidad. No vale dejar como marginal la psicomotricidad en los más pequeños, o rechazar cualquier tipo de expresión emocional o fantástica como algo fuera de contexto, como una pérdida de tiempo y de rigor. Hay cosas chocantes a este respecto y que pueden servirnos para aclarar el sentido de estos niveles, dimensiones o dominios.

> Tenemos, por ejemplo, el contenido del Programa Oficial «conocerse a sí mismo». Traducido a actividad de clase parece (véanse los libros de texto) que la única posibilidad sea el conocimiento-asimilación mental de datos sobre uno mismo (nombres de las diversas partes del cuerpo, informaciones sobre el funcionamiento de los sentidos, órganos, etc.). Pero sin embargo sería perfectamente posible ampliar la experiencia escolar sobre ese tema a otros niveles muy diferentes (trabajo sobre la autopercepción, autoestima del propio cuerpo y de sí mismo, fantasías referidas al propio cuerpo: nivel afectivo-expresivo; experiencias prácticas con los diversos sentidos: nivel sensorial; identificación similitudes diferencias, reconocimientos al tacto de los otros niños o de objetivos: nivel relacional, etc.).

En términos operativos esto significa que cuando vayamos a programar el trabajo a realizar en cada uno de los contenidos seleccionados, hemos de considerar cómo vamos a trabajar ese tema desde la perspectiva de cada uno de los dominios, niveles o ámbitos del modelo de aprendizaje escolar por el que hayamos optado. Así, cada tema se va a constituir en un conjunto de tareas o experiencias que, o bien pertenecen a los distintos niveles (experiencias o tareas amplias que engloban los diversos niveles), o bien los abarcan separadamente (experiencias o tareas específicas relacionadas con cada una de las dimensiones).

Campos del aprendizaje	*Campo 1*	*Campo 2*	*Campo 3*	*Campo 4*	*Campo 5*
Tema a	experiencias tareas	experiencias tareas	experiencias tareas	experiencias tareas	experiencias tareas

El proceso de intervención: la realización de las unidades instructivas o tareas

Esta segunda parte del capítulo va a centrarse más en el desarrollo de las actividades; cuáles han de ser las consideraciones a tener en cuenta por el profesór en el desarrollo de las distintas fases de una actividad instructiva.

FASES

Gagné[7] ha propuesto un modelo de 9 fases en el desarrollo de lo que denomina «evento instructivo», las fases o momentos son:

1. Lograr la atención.
2. Informar al alumno del objetivo.
3. Estimular el recuerdo de aprendizajes prerrequeridos.
4. Presentar el material de estímulo.
5. Proporcionar guías de aprendizaje.
6. Facilitar el resultado.
7. Proporcionar *feedback* sobre la corrección o no de la realización *(performance)*.
8. Valorar el rendimiento o resultado.
9. Intensificar la retención y el *transfert*.

La idea de articular el proceso de intervención didáctica es tan antigua como la propia didáctica. Recordemos los 4 pasos formales herbartianos:

— *claridad* (que supone apertura a la recepción y discriminación de los estímulos);
— *asociación* (que implica conectar lo nuevo con los conocimientos o destrezas ya poseídos por los alumnos);
— *sistematización* (que supone organizar un nuevo esquema mental integrando en él los conocimientos nuevos y los ya poseídos);.
— *método* (que supone el uso de los nuevos conocimientos para la adquisición de otros superiores o más complejos).

Los seguidores de Herbart tradujeron los grados formales en momentos de la enseñanza:

— *preparación* del contexto y el alumno para la recepción de las nuevas informaciones o realización de las tareas;
— *presentación* de la información o contenidos para el aprendizaje;
— *comparación* y *abstracción*, esto es, la organización de las informaciones en nuevos conceptos a través de un proceso de comparación-contraste (discriminación) y abstracción;
— *generalización*, supone el salto de los datos concretos y conceptos a los principios, reglas, teorías;
— *aplicación* de las nuevas asunciones a otras situaciones o problemas que fijen el aprendizaje y/o amplíen su sentido.

Se ha discutido mucho si se puede hablar de un sistema general de conducción de la

instrucción o si, por el contrario, cada contenido, cada tipo de actividad presenta tales peculiaridades que exige establecer fases o pasos distintos en su desarrollo. Esta última opción parece la más justificadas: la forma de desarrollar un tema de Historia o de Sociales es, sin duda, distinta de la que habría que utilizar en una actividad de música, gimnasia o de laboratorio.

Stöcker presenta en este sentido un abanico de posibilidades prácticas en función de la diversidad de tareas a realizar. El mismo señala:

> «Han de comprenderse como fases de trabajo variables, ideadas para ser ayuda y sugerencia para el maestro novel. De ninguna manera deben considerarse como esquemas rígidos»[8].

Con esa intención las incorporo aquí, puesto que ciertamente pueden servirnos de marco de referencia para organizar las actividades de clase:

Tipos de estructuración de clases[9]

I. Para aritmética, geometría y muchas veces también para física, historia y sociología:
   a) Fase *problemática*: planteamiento del problema, presentarlo.
   b) Fase de *solución*:
      1. Por supervisión.
      2. Por razonamiento exacto (en aritmética por cálculo exacto, en física por experimento, en historia por el estudio de las fuentes, etc.).
   c) Fase de *resultado*: obtención de una regla, ley, comprensión general.
   d) Fase de *aplicación*: aplicar y practicar la regla, aplicación del conocimiento a otros casos.

II. Para muchas *lecciones de cosas* (geografía, historia natural, historia):
   a) *Acercamiento* al tema: establecer una relación, plantear el problema.
   b) *Elaboración*:
      1. Por conversación didáctica o restrictiva.
      2. Por resumen parcial (fijar los resultados con apuntes y bosquejos).
   c) *Profundización* (reflexión) según el tema:
      1. Objetiva (relaciones causales y finales, comparaciones con fenómenos similares).
      2. Etica (opinión y valoración).
      3. Psicológica (motivos y relaciones psíquicas).
   d) *Aplicación*:
      1. Dentro de la materia: apuntes, bosquejos.
      2. Aplicación a otras asignaturas (lenguaje, dibujo, taller).

III. Para la *lectura* (trozos épicos):

a) *Introducción* y acercamiento.

b) *Exposición* o elaboración por:

1. Concepción general.
2. Reproducción sumaria del contenido y opinión general.
3. Lectura por los alumnos, dividida en párrafos, con explicaciones de voces y cosas.
4. Elaboración de las ideas centrales.

c) *Lectura profundizada* según el tema y trozo de lectura:

1. Aspecto material.
2. Aspecto psicológico.
3. Aspecto ético.
4. Aspecto idiomático.

d) *Aplicación* (ejercicio):

1. Ejercicio de lectura: lectura expresiva.
2. Aplicación a otras asignaturas (dibujo, lenguaje, dramatización).

IV. Para clases de *poesía*:

1. Crear el clima y acercamiento: introducción en la situación psíquico-emocional, anticipando de paso las necesarias explicaciones objetivas y lingüísticas.
2. Recitación por el maestro: con intervalo de reflexión y opinión general.
3. Lectura profundizada y meditada: con descripción y subdivisión.
4. Consideración general: elaboración de las ideas directrices y del carácter emotivo, tal vez ampliación y comparación.
5. Lectura expresiva y ejercitación de la declamación.

V. Para *lenguaje* y *ortografía*:

1. Mirar: el problema lingüístico, el texto con errores y lagunas.
2. Razonar: al considerar el caso ejemplificado, también por contraposición a la obtención de una regla.
3. Aplicación: de la regla, de la ley, del conocimiento a otros casos.

VI. Para la *expresión escrita* (composición).

1. Planteo del tema:
   a) Resumir el tema, exponiendo ideas y puntos de vista.
   b) Exponer las posibilidades de expresión idiomática, indicando sinonimia de

voces y giros.

2. Elaboración:
   a) En forma de borrador.
   b) Simultáneamente o antes, una posible deliberación u obtención de un buen modelo.
3. Copia definitiva en limpio.
4. Recensión con enmiendas necesarias.

Cualquier materia, tema, contenido o tarea puede permitirnos hacer una organización del acto didáctico similar a las señaladas por estos autores u otra muy diferente. La cuestión que vamos a plantear no es, por tanto, qué tipo de proceso es el más adecuado (puesto que los modelos pueden ser muy diferentes), sino qué condiciones han de reunir algunas de las fases que se presentan en la mayor parte de los modelos. Más en concreto nos referiremos a:

a) Preparación del contexto y/o definición de la situación.
b) Información sobre el objetivo.
c) Despertar, mantener y enfocar la atención.
d) Presentación y organización de la información.
e) Delimitación de las tareas instructivas.
f) Organización de los recursos y los materiales curriculares.
g) Diseñar y analizar las relaciones de comunicación.

PREPARACIÓN DEL CONTEXTO Y/O DEFINICIÓN DE LA SITUACIÓN

El diseño de las actividades a realizar dentro del aula (pero también fuera de ella) ha de comenzar por el establecimiento de un marco situacional adecuado. Marco que defina tanto las condiciones del espacio físico como las del contexto organizativo del trabajo a realizar.

Llama la atención lo poco que tenemos en cuenta el *aspecto físico* de la clase. Se diría que el profesor, salvo en los niveles más bajos de la enseñanza, no considera relevante el contexto espacial de su clase, o bien entiende que es algo cuya organización es inalterable o bien sólo alterable por instancias administrativas más elevadas. Algo así como si estuviera en un piso alquilado y viera restringida, por fuerza mayor, la posibilidad de introducir cambios en los aspectos físicos.

Sin embargo, cada día van apareciendo nuevas evidencias de hasta qué punto pueden afectar el contexto físico y la organización espacial y temporal de la clase el proceso de enseñanza-aprendizaje. Spirack[10] ha llegado a hablar de un *contexto empobrecedor (setting de-privation)* para referirse a las situaciones en que el ambiente físico es incapaz de apoyar las actividades y necesidades de quienes actúan en él y que, en el caso de la enseñanza, implica descompensaciones entre los propósitos de la programación y/o

actividad de ese momento y las condiciones físicas de la clase. De la misma manera podríamos hablar de contextos «enriquecedores».

Efectivamente, cualquier profesor tiene experiencia de este tipo de insuficiencias del ambiente y de las limitaciones que ello supone al funcionamiento que uno desearía de las clases: pupitres fijos y alineados que impiden el trabajo en grupos, ventanas sin persianas que dificultan las proyecciones, zonas de la clase donde el profesor no puede acercarse, etc.

La cuestión, por tanto, está en cómo el profesor puede hacerse protagonista de la organización de los espacios de su clase. Obviamente existen componentes estructurales o funcionales de ese espacio que no son alterables por el profesor. Pero puede haber otros que sí. A ellos vamos a referirnos brevemente en este apartado.

Puntos de partida

Se dan relaciones mutuas entre la gente y su ambiente. Como ha señalado Barker[11] el ambiente o contexto de la conducta posee sus propias estructuras (límites, atributos físicos y temporales) que limitan u ordenan la conducta de los sujetos.

Podríamos hipotetizar que distintos ambientes, a través de un juego dinámico de facilitaciones-limitaciones, darán pie a distintas conductas de los sujetos. Es decir, el ambiente actúa, ejerce influencia sobre los alumnos. Proshansky y Wolfe[12] hablan de dos tipos de influencias:

— *directas* (el hecho de que al estar colocado lejos de la profesora el alumno tenga dificultades para oír lo que ésta dice);
— *simbólicas* (el que ese mismo hecho de la lejanía lo viva el alumno como separación, desinterés o incluso rechazo de su profesora).

1. El ambiente, en el ámbito de la enseñanza, tiene tanto una *dimensión física* (dimensiones, número, posición de los objetos, luminosidad, tipo de habitación, etc.) y una *dimensión funcional*, más importante, si cabe, desde el punto de vista instructivo (el ambiente tal como es percibido, como es usado, como se reacciona directa o simbólicamente a él).
2. El ambiente aparece en la enseñanza, y así ha de ser tomado por el profesor al diseñar o realizar su actividad, como una *estructura de oportunidades*. Es una condición externa que favorecerá o dificultará el desarrollo de las tareas instructivas en función del nivel de congruencia que posea con respecto a los objetivos de las tareas a realizar o a los métodos que piense emplear. Por eso es importante que el ambiente físico y funcional de la clase se integre como un elemento más de su esquema de operaciones como una dimensión sobre la que él ha de actuar, al igual que lo hace con los contenidos, actividades, recursos, etc.
3. En la medida en que los componentes del espacio están en manos del profesor,

la forma en que éste los utiliza constituye de por sí un *mensaje curricular* que es por sí mismo significativo para los alumnos y para el propio profesor. La forma como organiza el espacio y cada una de sus zonas y elementos refleja de alguna manera el valor que les da y/o la función que les otorga y dice mucho, además, con respecto al tipo de comportamiento instructivo y comunicacional que espera de sus alumnos.

Tikunoff[13] hace un planteamiento más amplio de lo que es el ambiente, introduciendo una amplia tipología de variables contextuales:

— variables *situacionales*: en las que sitúa las metas, el lugar, las actividades, los roles;
— variables *experienciales*: se refieren a los participantes y la percepción que éstos elaboran del evento instructivo y los intercambios de significados (negociación) que en él se realiza;
— variables *comunicacionales*: que recogen la dinámica connotativa que se produce tanto a nivel intrapersonal como interpersonal en el acto educativo.

La visión de Tikunoff, muy amplia, desborda el sentido que nosotros queremos dar aquí al ambiente, más centrado en lo que tiene de componentes físicos y de organización del trabajo. Los aspectos experienciales y comunicacionales los trataremos en otro punto posterior.

Modelos de organización del espacio

Weinstein señala:

«Una de las primeras decisiones que el profesor ha de adoptar a la hora de diseñar el ambiente de clase es si organiza el espacio de la clase en términos de *territorios personales* o bien en términos *de funciones»*[14].

Estos serían los dos modelos fundamentales de organización de la clase por lo que respecta a los niveles a que nos estamos refiriendo. Para cursos más elevados donde tienen distintos profesores para cada materia pueden plantearse además otras modalidades.

Por ejemplo: rotar a los alumnos por aulas especializadas cada una en un área: aula de ciencias, aula de lenguaje, aula de plástica, etc.; o bien, como es más usual por cómodo pero no por funcional, mantener cada curso en un aula y hacer rotar a los profesores.

Organizar la clase en términos de *funciones* implica dividir el espacio en virtud de las diversas áreas de trabajo. En este sistema grupos de alumnos pueden estar trabajando simultáneamente en diversos aspectos. Organizar la clase en términos de *territorios* personales, lo tradicional entre nosotros, implica que cada alumno posee su propio pupitre y a nivel de trabajo que toda la clase realiza el mismo tipo de actividades.

La principal posibilidad que se le ofrece al profesor es manejarse, combinar ambos tipos de componentes de la manera que resulte más adecuada al trabajo a realizar.

Hall[15] utilizó el término *espacio fijo* para aquellos elementos permanentes del espacio físico a los que necesariamente habrá de acomodarse el profesor a la hora de organizar las actividades. Actúa por tanto en el sentido que en esta obra atribuíamos al *contexto de condiciones*. El espacio fijo condiciona de modo permanente las actividades a realizar, ya que afecta al comportamiento de las personas dentro de ese espacio (dimensión de la clase, forma de los pupitres, situación de los focos de luz, condiciones de habitabilidad, etc.) y la forma como se comunicarán entre sí.

Por su parte, los *elementos semimóviles del espacio* (pupitres ficheros, biombos, sillas, mesas, etc.) permiten introducir modificaciones que mejoren el ambiente. Como indica Hennings:

> «Puede lograrse cierta intimidad colocando los ficheros, las estanterías y el piano perpendiculares a la pared en lugar de colocarlos contra ella. Algunas zonas pueden ser diseñadas de modo que formen rincones pintados de distinto color, con lo que podrá realizarse en ellas actividades diferentes a las del resto de la clase. Un alumno podría ir al rincón para trabajar en lectura silenciosa o para realizar un proyecto individual. Podemos también utilizar pequeñas alfombras para diferenciar áreas de un aula elemental…»[16].

Drew señala también a este respecto:

> «Tanto el contraste luz-oscuridad como los diversos matices de color, pueden utilizarse como medio eficaz para lograr la división del espacio. Las actividades dentro del aula pueden facilitarse utilizando un color diferente según el área o tipo de tarea a realizar. El espacio donde realizan las actividades más pesadas y el trabajo individual puede favorecer éstas si es de color anaranjado, mientras que en las áreas en que se desarrolle una actividad que exija menor participación de los alumnos parece aconsejable el azul o verde oscuro»[17].

También se ha señalado la *estética* como uno de los aspectos a tener en cuenta en el aula. Lo bello actúa como una «facilitación del aprendizaje», colores atractivos, plantas, posters, asientos confortables, sistemas complejos de luces, etc… Una clase bella afecta al mantenimiento de la atención, a la participación de los estudiantes, a la informalidad y cohesión del grupo[18].

Algunos autores han estudiado cómo ven esta cuestión los alumnos. No conozco investigaciones al respecto entre nosotros pero puede ser interesante tener en cuenta los datos recogidos por Sommer (1969):

> Los alumnos preferían para conversar la disposición en mesas rectangulares y cara a cara que la disposición en filas; para actuar en tareas que exigían la colaboración de todos, preferían la colocación en filas mejor que en diagonal o frente a frente; los niños pequeños no querían ponerse frente a frente porque la anchura de la mesa era un espacio demasiado grande de separación; los mayores preferían estar frente a frente que en filas; las niñas, sin embargo, mostraban mayor preferencia por las filas que los chicos. La conclusión de Sommer es que el sentarse en filas es una de las disposiciones menos favorables salvo cuando se realizan tareas colectivas.

En general podemos señalar que las filas rectas son adecuadas cuando se utilizan medios audiovisuales para presentar información o cuando se desarrolla una lección centrada en el profesor. Por el contrario cuando el trabajo implica discusión, debate o actividades cooperativas hay que pensar en otro tipo de disposición del espacio.

Dimensión subjetiva del espacio: la influencia de las zonas

Diversos investigadores didácticos han señalado la influencia ejercida por las zonas en el comportamiento de los estudiantes.

Es una constatación común que cuando estamos interesados en una conferencia o actuación nos ponemos lo más adelante y céntricos posible, así como que cuando nuestro interés es escaso o estamos suspirando por marcharnos nos situamos en una esquina y hacia atrás.

Pues bien, parece ser que eso mismo sucede en las clases. Los alumnos más implicados en las tareas aparecen situados cerca del profesor en la zona delantera-central («zona de acción»), mientras que los alumnos menos metidos en el proceso son los situados en los lados y hacia atrás («zona marginal»).

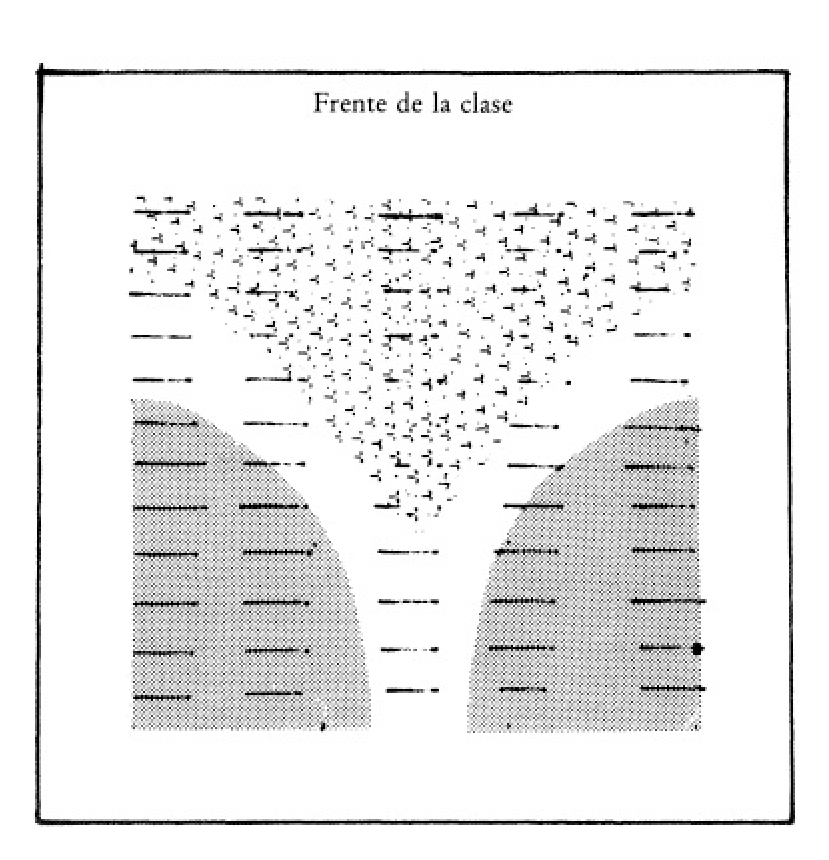


Fig. 9. *Espacious subjetivos de las clase*

Walberg[19] ha señalado este hecho referido a alumnos mayores:

> Aquellos que preferían sentarse por delante daban (en las pruebas realizadas) un valor mayor al aprendizaje; aquellos otros que preferían sentarse junto a sus amigos revelaban una mayor necesidad de afiliación y mayor sensibilidad a la crítica; los que estaban al final de la clase o cerca de las ventanas manifestaban actitudes negativas hacia el aprendizaje y confiaban menos en su capacidad para obtener éxito en el aprendizaje.

A resultados muy similares llegaron Adams y Biddle[20] con respecto a los niños pequeños (de primaria y secundaria):

> Recogieron los intercambios verbales en 32 clases de ciencias sociales y matemáticas. Los intercambios estaban concentrados en el centro anterior de la clase y en la línea central.

A la cuestión de si sería que los alumnos más interesados se situaban en esa zona o bien era la zona en sí misma la que hacía que los alumnos situados intencional o casualmente en ella estuvieran más «metidos» en las tareas, las respuestas son diversas, aunque predominan las que arguyen que es la posición y no las variables psicológicas lo que influye. Wulf[21] es uno de los que argumenta en favor de la justificación psicológica.

> En su estudio tan sólo aquellos alumnos que pudieron rescoger su puesto y se situaron en la zona de acción se manifestaron superiores únicamente en participación. Eso no sucedía ni en otras dimensiones ni cuando los alumnos fueron colocados al azar.

Koneya[22] defiende que ambas variables, la situacional y la psicológica influyen.

> En el estudio realizado por él la variable «ser más o menos hablador» se combinaba con el puesto ocupado. Entre los habladores aquellos colocados al azar en la zona de acción participaron mucho más que aquellos situados en zonas marginales. Entre los poco habladores no influyó el puesto que les hubo correspondido al azar en cuanto a su producción posterior. Koneya señala que la zona de acción no fue capaz de alterar la conducta de aquellos que no estaban predispuestos a participar (poco habladores).

Otros datos presentan evidencias en algún sentido contradictorias. Así, Schwebel y Charlin[23] hallaron que los niños a los que se les asignaron puestos en las filas delanteras se implicaban más (en intensidad y tiempo) en las tareas, cosa que se siguió manteniendo cuando se cambió a los niños de sitio al azar:

> Aquellos a los que les tocó ir a los asientos delanteros fueron los que mayor incremento mostraron en su implicación en la tarea.

A las mismas conclusiones llega Stires[24].

> Comprueba que tanto en una clase donde los alumnos se sentaron a su elección como en otra paralela donde fueron colocados por orden alfabético, aquellos que estaban en la zona de acción recibieron mayores notas, les gustó más el curso y les cayeron más simpáticos los profesores.

En definitiva y pese a que la cuestión de cuál sea exactamente la causa de ello siga abierta, los datos más frecuentes señalan:

> «Los asientos centrales-delanteros facilitan el rendimiento, las actitudes positivas y la participación al

menos en aquellos algo dispuestos a hablar»[25].

La disposición de las mesas de trabajo y pupitres no condiciona tan sólo el tipo de implicación de los alumnos, sino también la conducta posible del profesor, los tipos de desplazamientos a realizar, tanto por profesores como alumnos, y la intimidad de la interacción.

A la vista de estos datos Weinstein[26] sugiere las siguientes recomendaciones al profesor.

1. Moverse a través de la clase todo lo posible.
2. Dirigir a propósito comentarios a los alumnos sentados en la parte posterior y a los lados («zona marginal»).
3. Cambiar periódicamente a los alumnos de lugar.
4. Animar a los alumnos que habitualmente se sientan en la parte de atrás a venirse hacia adelante.
5. Si se enseña a un grupo pequeño no desperdigarlo innecesariamente a lo largo de un aula grande.
6. Utilizar la elección de puesto que hacen los alumnos como un indicador, una pista de su autoestima y del aprecio por la escuela.

El trabajo en grupos

Se han encontrado influencias del trabajo en grupos y de las relaciones espaciales a que da lugar en los patrones de comunicación, en el *status* de los miembros del grupo y en sus sentimientos de afiliación.

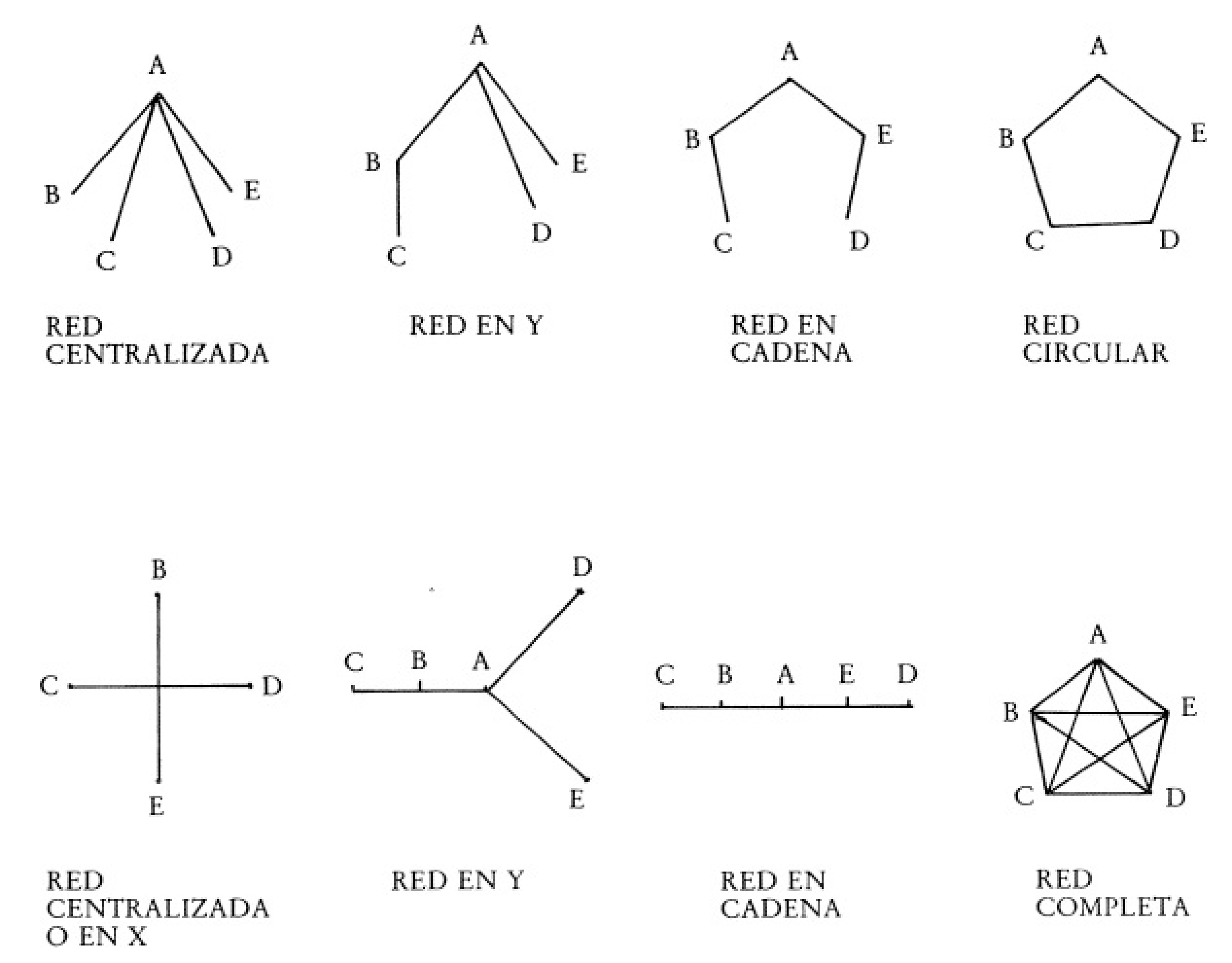
Sommer[27] encontró que por lo general tendían a participar más los alumnos que se encontraban en el lado opuesto del profesor, que los que se encontraban a sus lados.

También la orientación (hacia dónde mira cada uno según el puesto que ocupa) ejerce influencia en el número de interacciones. Según Meharabian y Diamond[28] la orientación ejerce un impacto significativo en la conducta de afiliación, la cantidad de conversación mantenida y el número de «pistas» que indican actitudes interpersonales positivas:

> La posición de uno al lado de otro generó menos conductas afiliativas que la posición uno frente a otro o la posición en ángulo. Eso sucede siempre que al menos uno de la pareja en contacto posea disposiciones a la filiación; si ninguno de los dos manifiesta inclinación a los contactos sociales, la posición no mejora la pobreza de contactos.

Podemos traer también aquí a colación los estudios sobre las *redes comunicaciónales* y cómo afectan al trabajo en grupos: una red es el sistema según el cual se efectúan las comunicaciones entre los miembros de un grupo (A-B-C-D-E…: alumnos, «A» puede ser el profesor).

DIVERSOS TIPOS DE REDES DE COMUNICACIÓN



Se ha comprobado básicamente la incidencia de las redes con respecto a la *eficacia* en la realización de las tareas (número de mensajes intercambiados, resultados del aprendizaje) y la *satisfacción* de los miembros por el trabajo realizado (satisfacción respecto a la tarea y respecto a la pertenencia al grupo).

Los trabajos ya clásicos de Leavitt[29] indicaron que a mayor centralidad mayor eficacia y que el nivel de satisfacción de los miembros del grupo estaba en relación directa con el nivel de centralidad de que su posición gozaba en el grupo (a mayor centralidad, mayor satisfacción). Pocos años después Shaw[30] matizaba las conclusiones de Leavitt en el sentido de que, según Shaw, la dificultad de la tarea condiciona el hecho de que sea un tipo de cadena u otro la que resulte más eficaz. Para Shaw, a menor centralismo de la red mayor rapidez en la resolución de tareas si estas son complejas y menor número de errores y ello porque, al no existir posiciones centrales en el intercambio de las informaciones que cada miembro aporta al grupo, los grupos realizan mayor actividad, completando su tarea en menor tiempo. Además, los grupos no centralizados gozan de mayor grado de independencia, lo que influye en el grado de satisfacción e indirectamente en la cantidad-calidad de su implicación en la tarea. A resultados similares llega Flament[31]. Para él las virtualidades de una red de comunicación

no dependen tanto de la red en sí como de su grado de acuerdo (isomorfismo) con respecto al Programa o tipo de actividad a desarrollar. Hay programas isomórficos con redes centralizadas y los hay con redes circulares. Flament aporta las siguientes conclusiones:

— los resultados de los grupos aumentan con la práctica, pero disminuyen con la inadaptación (heteromorfismo) de la red utilizada al Programa;
— los resultados aumentan con la toma de conciencia de las relaciones entre redes y Programas, con ocasión de discusiones, entre dos fases de la experiencia, sobre la organización del trabajo de grupo.

Hemos de tener en cuenta a este respecto la gran relación existente entre disposición de los pupitres y redes comunicacionales. La posición convencional de nuestras aulas con los pupitres alineados y mirando al frente configuran redes muy centralizadas en las que el profesor ocupa el puesto central. En otras ocasiones, la organización del trabajo en grupo se estructura con un sistema que no tiene en cuenta el posible isomorfismo-heteromorfismo entre estructura grupal y naturaleza de la tarea.

En todo caso, hemos de tener presente que las decisiones que al respecto adoptemos van a influir en cuanto a la *implicación* de los sujetos en la tarea, el *flujo comunicacional* y de *intercambios* entre los miembros del grupo, la *eficacia* y la *satisfacción*.

Disposición de la clase por áreas de funcionamiento

Esta es una posibilidad de organización espacial hoy ampliamente utilizada entre nosotros sobre todo en los cursos inferiores. De todas formas, también es frecuente que el profesor no pueda organizar a su gusto el aula porque ésta está configurada de una manera permanente e inalterable.

En cualquier caso, no es el hecho en sí de la novedad, de la bella imagen que da una clase organizada funcionalmente, lo que es realmente significativo a nivel de desarrollo curricular. Lo importante es que el profesor sea capaz de *manejar* el ambiente del aula. Una disposición funcional puede convertirse a la larga en igual de rutinaria y rígida que las tradicionales filas de pupitres. Y si el profesor no puede alterar esa inicial disposición por zonas, para él, por muy progresista que sea la organización, ésta aparece como una condición externa, una limitación a la que tiene que acomodar sus proyectos. En definitiva, es para él un instrumento más a utilizar como recurso didáctico para mejor acomodar la programación a las necesidades de sus alumnos y a la dinámica del proceso.

Un buen ejemplo del sentido de la disposición por áreas nos lo ofrece la experiencia realizada por Weinstein[32].

> Esta investigadora entra en contacto con una profesora preocupada porque en su clase (organizada por zonas) se producían dos hechos con los que no estaba conforme. Los niños tendían a amontonarse en algunas de las zonas dejando las otras vacías, y se utilizaban muy poco los materiales de manipulación

disponibles, pese a que ella deseaba priorizar las actividades manuales. Se observó la clase durante dos semanas antes de realizar cambios en la organización de los espacios del aula. Después se realizaron los cambios teniendo en cuenta tres propósitos: el potenciar el uso de zonas que eran poco visitadas antes, el incrementar los recursos de las zonas para que cada una de ellas posibilitara una mayor diversidad de actividades, y facilitar el uso de los materiales de manipulación. Hechos los cambios se volvió a observar la marcha de las actividades y efectivamente se comprobaron mejoras significativas en los tres aspectos.

Pero hubiera dado igual que los resultados no hubieran sido tan positivos, se trataría simplemente de volver a intentarlo. Lo que quiero destacar aquí es el carácter de instrumento que juega el espacio físico como recurso que el docente puede utilizar para restablecer las condiciones de funcionamiento que su valoración de cómo van as cosas le aconseja. Steele[33] ha denominado «competencia en el manejo del ambiente» (*environmental competence*) a esa habilidad para ser consciente del ambiente físico y de su impacto y para usar y cambiar dicho ambiente en función de las propias necesidades. Esa es, sin duda, una competencia necesaria para que el docente ejerza adecuadamente su trabajo.

En un trabajo posterior la propia Weinstein[34] señala algunos principios prácticos a tener en cuenta a la hora de organizar por zonas funcionales la clase o de cambiar tales zonas:

1. Las diferentes zonas de interés han de estar claramente delimitadas.
2. Las zonas han de estar colocadas de acuerdo con las exigencias de las actividades a realizar en ellas en lo que se refiere a tranquilidad, protección, recursos especiales (agua, electricidad, luz, etc.).
3. Las actividades incompatibles como por ejemplo los juegos de construcción y la lectura han de estar bien separadas.
4. Todas las zonas han de ser accesibles visualmente por los alumnos.
5. Los pasillos han de ser claros y no deben atravesar zonas de trabajo.
6. Ha de evitarse el dejar amplios espacios libres que propicien las peleas o actividades frenéticas.
7. La mesa del profesor ha de colocarse en un ángulo o esquina de manera que posibilite los movimientos a lo largo de la sala.
8. Los materiales han de estar fácilmente accesibles y cerca de las respectivas zonas de trabajo.
9. Las clases han de poseer espacios opcionales para estar solo, para trabajar en grupos pequeños, para estar con grupos amplios, mesas individuales y otras para grupos, zonas enmoquetadas, etc…

INFORMACIÓN SOBRE EL OBJETIVO

En el desarrollo de cualquier plan de trabajo conviene tener siempre claro cuál es el objetivo, no solamente por parte del docente, sino también por lo que respecta a los alumnos.

Cierto es que a veces puede resultar más interesante, y como tal podemos proponérnoslo, crear un cierto nivel de incertidumbre, de entropía que ponga a los alumnos frente al hecho, no sólo de *hacer* la tarea, sino de *organizarla*, *dotándola* de objetivos propios. Sobre todo cuando trabajamos con objetivos expresivos esa puede ser la técnica adecuada.

¿Cómo comunicar el objetivo?

— en un lenguaje claro e inteligible por todos nuestros alumnos. La simplicidad es un notable mérito; obviamente cuanto más pequeños son los alumnos tanto mayor nivel de información concreta, o incluso plástica, necesitan;
— si fuera necesario, señalando no sólo qué es lo que se pretende con esa tarea, sino cómo se puede hacer;
— contextualizando el objetivo, esto es, conectándolo con otras tareas ya realizadas, dándole un sentido que desborde la propia actividad; analizando el objetivo tanto en sí mismo como en cuanto parte de un propósito más general;
— a veces será preciso utilizar fórmulas de redundancia que expliciten plenamente el objetivo o el tipo de experiencia que se pretende, con formulaciones paralelas, con ejemplos, etc.;
— si el trabajo es complejo, se puede mostrar a los alumnos trabajos realizados por otros anteriores del mismo curso; no sólo los mejores sino de diversas calidades cuyas virtualidades y deficiencias se pueden analizar.

Parece absurdo el tratar de ocultar el objetivo a los alumnos. Este aspecto fomenta el sentido preventivo de la acción del profesor. Lo importante de nuestro trabajo es clarificar qué es lo que se pretende lograr y orientar a los estudiantes para lograrlo. Eso es, desde luego, más importante que simplemente valorar o sancionar el resultado final obtenido.

Briggs[35] de todas formas señala que la investigación empírica no demuestra que haya diferencias significativas en los resultados de los estudiantes por el hecho de que estén informados o no de los objetivos. Pero como la misma autora indica a continuación, es importante informar desde la perspectiva humanitaria y con vistas a evitar cualquier ansiedad innecesaria y a promocionar unas relaciones de honestidad y veracidad entre profesor y alumnos.

DESPERTAR, MANTENER Y CENTRAR LA ATENCION

Otro de los elementos que el profesor diseñador ha de plantearse con respecto al desarrollo de la instrucción es cómo habrá de hacer para que los alumnos presten atención a lo que se hace, se impliquen en ello y esa implicación se mantenga a pesar de los innumerables estímulos dispersadores y ruidos comunicacionales que sin duda

surgirán.

Tanto las teorías de la percepción como las de la motivación se hallan implicadas en el sentido de esta decisión a adoptar por el docente, pero no es posible dedicar aquí un largo análisis a ambas dimensiones humanas. En cualquier libro de psicología de la educación podrá el lector interesado hallar clarificaciones conceptuales. Señalaré tan sólo algunas consideraciones prácticas.

En primer lugar hemos de tener en cuenta que inciden tres tipos de factores en la atención[36].

Factores objetivos-externos

Incluyen las características de las cosas, contenidos, situaciones sobre las que queramos que el sujeto centre su atención, incluyendo en ello también las condiciones contextuales (luminosidad, sistemas de trabajo, etc.) en que se presenta ese material. Este es, por tanto, el primer aspecto a tener en cuenta por el docente para mejorar la atención de los alumnos: un texto con bonitas fotografías es más atractivo que sin ellas, si el profesor informa gesticulando aparatosamente eso hará más llamativo su mensaje que si lo hace de forma monocorde y/o a través de un solo código.

Factores subjetivos-internos

Tomlison los divide en dos categorías: «factores basados en el equipamiento» y «factores basados en la experiencia». Por muy atractivo que presentemos el contenido o la tarea, la atención depende además de que el o los alumnos estén predispuestos a implicarse en ella.

Los factores de equipamiento se refieren a la capacidad real del sujeto para conectar y entrar en contacto con nuestros estímulos o con las tareas propuestas: si tiene problemas de audición-visión o de mantenimiento de la atención; si se presenta el tema de una manera inabordable para él (por deficiencias de vocabulario, de aprendizajes previos, etc.). Los factores de experiencia se refieren a la familiaridad de los sujetos con ese tipo de información o trabajo y a la habilidad adquirida en afrontarlos.

Conjunción de factores objetivos y subjetivos

El tercer tipo de factores se refieren a la *conjunción* o acción cruzada de ciertos factores objetivos y subjetivos que modificará el tipo de influencia que hubieran podido ejercer cada uno por su parte. Esa modificación puede ser de multiplicación de sus efectos cuando sus influencias convergen en el mismo sentido o de neutralización cuando se contraponen.

Si a un niño corto de vista lo sentamos en la parte de atrás de la clase el efecto respecto a su atención será consecuencia de la convergencia negativa de factores subjetivos y objetivos; por el contrario si lo ponemos cerca y le presentamos estímulos vivos, el efecto de su deficiencia de equipamiento subjetivo se verá contrarrestado con los factores objetivos puestos en práctica.

Todo ello implica que debemos tener en cuenta algunas cuestiones básicas a la hora de plantearnos cómo despertar y mantener bien centrada la atención e implicación de los alumnos en la tarea *(time on task* del *mastery learning)*.

Edad

Ni que decir tiene que la *edad* es un punto de partida fundamental: con la edad varía el equipamiento y la experiencia de los alumnos. Como señala Tomlison:

«En la enseñanza es preciso que recordemos que cuanto menores son las capacidades de asimilación de los alumnos, más probable es que incluso los aspectos relativamente simples de la percepción y la comprensión les resulten más difíciles que lo que el sentido común hace suponer, especialmente en aquellos temas en que el profesor tiene más experiencia y los alumnos son más inexpertos. Puede tratarse de una materia que parece fácil para el profesor, pero para el alumno es tal vez desconcertante»[37].

Tipo de trabajo

También el *tipo de trabajo* de que se trate y la modalidad didáctica que se vaya a utilizar (trabajo individual o en grupo pequeño, o toda la clase) ejercen su influencia.

La atención tiene un componente *cognitivo* y otro *afectivo*. El primero exige unas ciertas condiciones de significación lógica (saber de qué se trata, para qué sirve, qué relación tiene con otros aprendizajes anteriores, cuáles son los aspectos principales, etc.). El aspecto afectivo se relaciona con la satisfacción de necesidades de los sujetos (que la actividad propuesta se relacione con aspectos gratificantes, que pueda aportar beneficios, que la propia actividad o los estímulos sean satisfactorios, etc.). Ambos aspectos se resumían en los tratados de oratoria con lo que daban en denominar *captatio benevolentiae*.

La atención funciona de manera selectiva, a modo de un «filtro» como ha señalado Broadbent[38]; los estímulos se reciben, según su teoría, de manera masiva a través de los receptores sensoriales, pero el sistema nervioso posee mecanismos selectivos (filtro) que bloquean los mensajes que resultan irrelevantes. Es lo que Neisser (1967), por su parte, ha denominado «procesamiento preatento» como una primera fase del procesamiento de la información que recibimos a través del sistema sensorial: el sujeto analiza los mensajes recibidos como atributos generales, sólo se centrará (atención focal) en aquellos relacionados con el objeto de su búsqueda resultando los demás irrelevantes. Es un proceso no siempre consciente.

Por ejemplo, cuando nos preguntamos qué hemos estado haciendo durante los últimos 5 minutos mientras conducíamos: de la infinidad de datos que nuestros sentidos captaron en ese tiempo sólo unos

cuantos aparecieron como relevantes a nuestro sistema nervioso y se conservaron.

La «teoría del filtro» indica de cara a la atención el esfuerzo que ha de hacer el profesor para presentar la información o realizar el montaje de la tarea de manera tal que los estímulos principales tengan garantizada la superación del filtro y no vayan a quedar marginados por irrelevantes en favor de otros que no lo son pero que, consciente o inconscientemente, el alumno selecciona como tales. Volveremos sobre este punto al hablar de la presentación de la información.

Humor

La utilización del *humor* bien en forma de cuñas, de rupturas del discurso voluntariamente hipermétricas (gestos descompensados, voces inusuales, movimientos más lentos o rápidos de lo normal, etc.), de errores calculados o de asunción lúdica de los reales, de ejemplos graciosos, etc. es uno de los principales recursos que el profesor tiene en su mano para conseguir, centrar y mantener la atención.

La experiencia humorística resulta gratificante, permite un espacio de descanso y recuperación a la mente y mejora el clima afiliativo dentro del contexto de trabajo.

Novedad

La novedad y lo novedoso es otro de los recursos para dirigir la atención. En función de la edad la novedad puede ser:

— puramente *plástica* e *intuitiva* a través de colores vivos, figuras llamativas, etc.;
— *entrópica* cuando se plantean situaciones interrogantes incluso absurdas que es preciso resolver; exige poner en marcha la inteligencia pero también la imaginación, intuición, habilidades, etc.;
— *cognoscitiva* cuando se plantean problemas nuevos o generados a partir de la información ya dada: datos contradictorios, informaciones complementarias, datos sueltos a integrar, principios a aplicar en una situación específica, etc.; en definitiva, lo que Festinger denominó «disonancia cognoscitiva» ;
— *operativa* cambiar de actividad, de medio (en su sentido tecnológico) o de lugar.

Referencias personales

Las referencias personales son otro aspecto importante. La práctica común de todos nosotros señala que no hay mejor cosa para atraer la atención de un alumno que llamarlo por su nombre, o que poner un ejemplo en el que intervenga alguien de la clase o alguien que se llame como ellos. El componente personal de los discursos o textos ha sido

destacado como un importante factor de la enseñanza por Fernández Huerta[39]. Es interesante a este respecto la aportación de Anne Triesman[40].

> Hizo que los sujetos experimentales escuchasen dos mensajes diferentes por sus dos oídos. Obviamente ellos prestaban atención a tan sólo uno de ellos. Si cambiaba la voz en el mensaje al que no se prestaba atención por la de un hombre o la de una mujer, o se cambiaba el idioma, el sujeto no se daba cuenta. Pero cuando incluyó en ese mensaje «filtrado» y no atendido el nombre del sujeto, éste respondió inmediatamente. Otro tanto sucedía cuando se introducían en el mensaje al que no se prestaba atención palabras importantes (referencias personales al sujeto, temas interesantes, aspectos relacionados con el mensaje al que se estaba atendiendo, etc.): el sujeto lo captaba perfectamente, lo comprendía. Eso significa que, pese a todo, algún tipo de atención prestaba al segundo mensaje.

En este sentido tanto las referencias a personas, como a situaciones conocidas, a asuntos relevantes de la experiencia habitual de los sujetos es una importante fuente de *significación vital* que les permite incorporarse de una manera más total al flujo de la información y/o la actividad en curso.

Diferentes recursos

Probablemente el profesor deba diferenciar entre los recursos a utilizar en el proceso de *despertar* la atención (refiriendo la actividad a los beneficios que pueda depararles o experiencias gratificantes relacionadas con ella, o a través de preguntas relacionadas con el tema, o utilizando dibujos o descripciones sugestivas, etc.) de *mantenerla* (alterando distintas fases con momentos de descanso entre ellas, cambios de actividad, ordenación de las actividades y los tiempos de manera que se tengan en cuenta las curvas ergonómicas normales de actividad y fatiga, introduciendo apoyo de medios técnicos, etc.) o *enfocarla*, esto es centrarla en aquello que es relevante (cambio de niveles referenciales, fijarse en aspectos generales o en aspectos concretos alternativamente y según convenga; frecuentes referencias a la idea general o central y al sentido general de esa actividad, redundancias respecto a los aspectos importantes: repeticiones, solapamiento de códigos, utilización de recursos audio-visuales, etc.).

PRESENTACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La presentación de la información es otro de los aspectos fundamentales de la conducción del trabajo didáctico en la clase. Presentación de la información que implica tanto la información-explicación de contenidos, como la descripción de las tareas a realizar y en general todo el conjunto de intercambios verbales que profesores y alumnos mantienen durante la clase. Por lo que respecta a este libro lo trataremos en dos puntos: éste, referido sobre todo a cómo puede presentar la información el profesor y otro posterior referido a los procesos de comunicación interpersonal.

> Supongamos que usted tiene ya recopilada la información (los datos, contenidos, materiales, etc.) que desea que sus alumnos conozcan o trabajen sobre ellos ¿Cómo podremos actuar para que esa información

les llegue en las mejores condiciones posibles, en un *contexto significativo* que facilite el aprendizaje posterior?

Esa es la cuestión que nos planteamos aquí.

Organización de la información: los organizadores

Una cuestión importante a resolver con respecto a la presentación de la información es cómo organizaría a la hora de dársela a los alumnos. Uno puede dejarse llevar por el libro de texto, o hacerlo de una manera espontánea (va presentando los datos y contenidos según se le van ocurriendo). Pero si desea hacerlo de una manera más autónoma y adecuada a su situación habrá de plantearse un esquema organizativo: ¿por dónde empezamos? ¿En cuántos apartados divido la masa de datos disponibles? ¿Cómo destaco lo más importante?

Un primer aspecto a tener en cuenta es el de las *secuencias*, la ordenación de los datos de la información. Hemos dedicado ya un apartado a este asunto en el tema de los contenidos. La cuestión es lograr una *secuencia significativa*.

Pensemos que quisiéramos enseñar números de teléfono, o listas de nombres, o fórmulas, fechas, etc. (esto es, unidades informativas cuyo *potencial transferencial* es nulo: el aprenderlas no me va a significar ventajas importantes para aprendizajes posteriores). En esos casos dará lo mismo empezar por una u otra unidad informativa.

Pero normalmente entre los contenidos que deseamos impartir o que queremos que se trabaje sí suele haber unos datos que resultan relevantes con respecto a los otros, que los incluyen o condicionan por algún tipo de dependencia lógica (de tipo cronológico, de causa-efecto, de significación, etc.) o epistemológica (por ser prerrequisito o conocimiento previo necesario, por ser un concepto más simple o más primitivo o básico en el desarrollo de esa disciplina, etc.).

Se trata, pues, de identificar cuáles de los datos que vamos a presentar resultan más básicos o cuáles parece conveniente presentar primero para entrelazar sobre ellos los demás. La cuestión está en que los alumnos reciban una *información organizada*, dotada de un orden lógico y en un *contexto significativo*.

En este proceso juegan un gran papel los *organizadores*.

«Si tuviese que condensar en un único principio toda la psicología de la educación, ha escrito Ausubel[41], diría que el factor más importante en cuanto a su influencia sobre el aprendizaje es los conocimientos que ya posee el alumno. Cercioraos de cuáles son y actuad en consecuencia en vuestra enseñanza.»

Los define como «conceptos introducidos previamente al material de aprendizaje, formulados en términos que son ya familiares al estudiante y al mismo tiempo presentados en un alto nivel de abstracción, generalidad y comprensividad»[42].

«Se proporcionan al alumno, señala West-Fensham, cuando no posee conceptos asimiladores adecuados, o si éstos no están suficientemente desarrollados o puestos en movimiento para desarrollar su función en el nuevo aprendizaje»[43].

La idea de partida es que el material informativo se le presenta al alumno no para que lo reciba pasivamente (lo vea, lo escuche, lo lea, etc.) y lo almacene en su correspondiente departamento mental (aunque así sucede con mucha frecuencia), sino, por el contrario, para que lo «procese», lo «organice» a su manera utilizando su propia *estructura cognitiva* preexistente. Para facilitar ese proceso se utilizan los *organizadores*, que son pistas de organización que se les ofrece en el propio mensaje como un instrumento que puede utilizarse para decodificarlo significativamente.

> «El organizador, dice Escudero, viene a ser un procedimiento de introducción de un contenido relacionándolo con el conjunto de significados ya poseídos por el sujeto u organizándolos de modo tal, que la exposición le sea asequible, aunque no tenga relación con contenidos ya poseídos»[44].

Ausubel describe así su función:

> «La función de un organizador consiste en proporcionar un armazón ideativo para la incorporación y retención estable del material más detallado y diferenciado que sigue en el pasaje de aprendizaje, así como aumentar la discriminación entre este material y las ideas semejantes u ostensiblemente contradictorias de la estructura cognoscitiva»[45].

En la idea de Ausubel un conocimiento significativo nunca es del todo novedoso. Por eso, lo importante para hacerlo significativo es que este nuevo conocimiento se relacione con los conocimientos anteriores y a la vez se diferencie de ellos. Se trata de organizar la nueva información de manera tal que cada nuevo aprendizaje se asiente en algún aprendizaje anterior. Briggs llega a señalar que:

> «Parece probable que la diferencia entre un estudiante rápido y uno lento en un determinado tema escolar puede depender de cómo recuerda aprendizajes anteriores y de cómo decide el aprendiz qué parte de esos aprendizajes recordados es aplicable a las necesidades del momento actual»[46].

Dos funciones principales han de cumplir según el tipo de material a aprender:

— ante materiales del todo o casi todo novedosos el/los organizadores han de proveer un punto de apoyo y fijación intelectual, una estructura mental *(ideational scaffolding)* en la que situarlo, incluirlo;
— ante materiales que son una especificación de conceptos ya conocidos y establecidos de manera permanente (fijados) en la estructura cognitiva de los sujetos, los organizadores han de potenciar la discriminalidad del nuevo conocimiento, esto es «definir claramente, precisa y explícitamente las principales semejanzas y diferencias existentes entre el nuevo material y los conceptos existentes en la estructura cognitiva»[47].

En el planteamiento de Ausubel se presentan diversos tipos de organizadores: *proactivos* si van antes del mensaje y *retroactivos o* postorganizadores si van tras él: *comparativos* si se utilizan modelos cognitivos ya dominados o próximos para explicar conceptos abstractos o situaciones alejadas (el propio Ausubel señala que solía explicar el budismo empleando como organizador comparativo lo que los alumnos sabían del cristianismo) y *expositivos* cuando se utiliza primero una definición general para irla ejemplificando posteriormente. Pero donde mejor se recoge su idea es en los *organizadores de mejora*[48] que introducen el nuevo material a partir de una presentación preliminar siempre en términos comprensibles por la mayoría de los alumnos. Estas indicaciones iniciales del nuevo tema van luego «mejorándose», completándose con matices, detalles, subprocesos de conceptualización, etc. Pero lo que se logra es que el procesamiento de la información por parte del alumno sea siempre un proceso significativo para él; cada nuevo detalle introducido apoya su sentido en los anteriores. El alumno tiene así en cada momento una idea general y clara de dónde está y hacia dónde va.

En términos prácticos se puede señalar a los profesores la posibilidad de utilizar los siguientes tipos de organizadores que en nuestra experiencia se han ido revelando como eficaces en el desarrollo de las clases:

1. *Organizadores estructurales*.

   Si usted recuerda haber asistido a alguna conferencia donde el ponente simplemente se ha puesto a hablar, recordará también lo difícil que era seguirle. El conferenciante iría siguiendo sus papeles o su esquema, si los tuviera, pero para quienes los escuchaban y no conocían ese esquema era una cruz saber si cambiaba o no de punto, si estaba acabando o iniciando un nuevo apartado, etc. Otros conferenciantes o bien dan por escrito su esquema o simplemente dicen al comienzo cuál va a ser la estructura de su intervención; el oyente posee ya su propio esquema mental para ir colocando cada dato en su respectiva casilla, no se pierde y «sigue bien el discurso».

   Otro tanto sucede en la enseñanza. Si aclaramos de antemano de qué se va

a tratar, qué partes va a tener la información o la tarea a realizar, cómo se relacionan entre sí esas partes, etc., estamos ofreciendo a los alumnos organizadores estructurales para que puedan más fácilmente ordenar mental y operativamente el trabajo y, si eso lo hacemos de manera permanente, les estamos además acostumbrando a pensar y actuar de forma sistematizada, a utilizar esquemas mentales que doten de estructura y sentido integral a lo que hacen (cualquiera puede valorar lo importante que esto es si se ve cómo se hacen y presentan a veces los trabajos, los informes, etc.).

2. *Organizadores semántico-conceptuales*. Se refieren a la parte informativa del mensaje y ayudan a mantener focalizada la atención y comprensión de los alumnos. Utilizar este tipo de organizadores supone señalar ya desde el principio cuál es la idea principal, cuáles son los conceptos clave que vamos a tratar y también dejar claro de antemano cuál es el sentido en que utilizamos los términos importantes. Son dos trabajos para el diseñador de la información: identificar los *núcleos fundamentales* de la información y *declarar el significado* que se les otorga. Siguiendo con la analogía anterior de la conferencia, cuántas veces sucede que uno nota que el conferenciante usa algunos términos que no poseen un sentido similar al que tienen para uno mismo. En el caso de niños pequeños el problema de los términos es fundamental, puesto que apenas sí existe todavía una incipiente «comunidad de repertorios» entre profesor y alumno. El profesor ha de aclarar permanentemente el significado de los signos que utiliza, con abundantes redundancias para facilitar la decodificación correcta de los mensajes por parte del alumno.
3. *Organizadores de sentido*. Aquí se recogen aquellas pistas que el emisor introduce en el mensaje para clarificar al receptor el «para qué» le va a servir esa nueva información, «con qué» se relaciona, etc.; se trata de dotar a los mensajes de un marco de referencia: «esto va a seros muy útil para…», «al igual que al hablar de… hacíamos referencia a tal y tal característica ahora de la misma manera vamos a referirnos a…». Otra dimensión importante que cubren este tipo de organizadores es la clarificación de la perspectiva desde la que se habla, o desde la que tiene sentido la información; se evitan confusionismos, dogmatismos innecesarios; lo que es una opinión se ha de declarar como tal, lo que es un dato empírico como tal dato comprobado y así sucesivamente. El profesor a veces habla como padre de familia, a veces como comprometido con una idea religiosa o política, a veces como un estudioso, etc. El niño, y también los adultos, nos sentimos más dueños de un mensaje cuando conocemos esta dimensión; podemos decodificarlo mejor y a nivel educativo esta diversificación de marcos constituye un buen mensaje del que se pueden obtener notables mejoras en la madurez y apertura democrática de los alumnos.
4. *Organizadores personales*. Como ya he señalado antes, se trata de introducir,

a la persona como un todo en el proceso comunicativo. Esta llamada a lo personal de los alumnos puede estar centrada en dos niveles:

— a nivel *cognitivo*: recordándoles conocimientos previos, otros temas ya estudiados, etc.; la importancia de este recuerdo parece más demostrada en el caso de las habilidades intelectuales, sobre todo en el caso de las más altas de la escala, en las que tales habilidades complejas han de ser desarrolladas a partir de otras simples; pero puede aplicarse a cualquier otro tipo de aprendizaje, y se trata, también aquí, de un instrumento de indudable valor educativo; si el profesor acostumbra a utilizar sistemáticamente organizadores cognitivos personales, el alumno adquirirá un cierto estilo mental *(mental set)* de actuar que le llevará a preguntarse ante cada nuevo problema: «¿qué he aprendido últimamente que pudiera ayudarme a ver cómo resolver esta cuestión»[49];
— a nivel de *significado personal*: recordando experiencias previas de todo el grupo o de algún sujeto, o bien acudiendo a experiencias personales de sujetos ajenos a la clase pero cuyas actuaciones puedan evocar otras similares en los alumnos.

En definitiva, y desde la perspectiva de los organizadores, la estructuración de la información la hacemos depender de:

— la información anterior que el alumno posee y está en disposición de relacionar con la nueva situación o tema;
— la organización personal que se pretende que el alumno dé a la nueva información para conseguir su total significatividad para él y para que, como consecuencia cognitiva principal, facilitemos posteriormente su mejor recuerdo y su utilización en otros aprendizajes.

Neutralizar la pérdida informativa de los mensajes

A veces, el profesor queda perplejo y alarmado al constatar de qué manera, tan diferente o alejada de lo que él quería transmitir, han interpretado los alumnos su mensaje instructivo. De manera indefectible los mensajes se deterioran en la transmisión. Luccio[50] distingue por eso entre «mensaje enviado» (el que el emisor emite), «mensaje transmitido» (aquel convertido ya en signos y vehiculado a través del canal transmisor: palabras, imágenes, sonidos, acciones, etc.) y «mensaje recibido» (lo que llega hasta el receptor). En todo ese proceso el mensaje pierde nitidez y a veces hasta sentido, algunos de sus contenidos informativos se pierden o distorsionan y se van añadiendo otros no existentes inicialmente.

Cuantas más fases en la cadena de transmisión se produzcan en la enseñanza, tanto más riesgo de pérdida informativa de los mensajes se correrá. El número total de estas

fases en la enseñanza dependerá de dónde sitúe uno la fuente: en el profesor o en instancias anteriores a él. Por lo general, el profesor no crea el contenido, sino que lo toma de otras fuentes, por lo que él mismo ya es un primer punto o fase de esa pérdida (voluntaria o involuntariamente, datos, matices o componentes del mensaje original desaparecen y se introducen otros). Cuando el profesor expone, explica o presenta ese material se produce un nuevo proceso de alteración del mensaje (no suele codificar todas sus ideas, va acomodando el mensaje a la situación, etc.; nuevamente se pierden cosas y se ganan otras). El alumno, por lo general, no se entera de todo lo que dice el profesor (no recibe todos los signos que aquel emite) y da su propia traducción o sentido a lo que recibe. Cuando el estudiante tenga que volver a exponer ese material (aplicarlo a una actividad, responder una pregunta, hacer un examen o realizar un trabajo) se producirá nuevamente esa alteración (no dirá todo lo que sabe, lo que dice tendrá mucho que ver con la situación, con la fluidez coyuntural con que afronte la tarea, etc.). En definitiva, entre aquella información originaria que el profesor quiso transmitir y la información que el alumno está utilizando para resolver el problema planteado o que ha dado en su respuesta al examen se han producido una serie sucesiva y acumulativa de transformaciones del contenido del mensaje inicial.

Existe un ejercicio denominado «clínica del rumor» que es muy ilustrativo a este respecto.

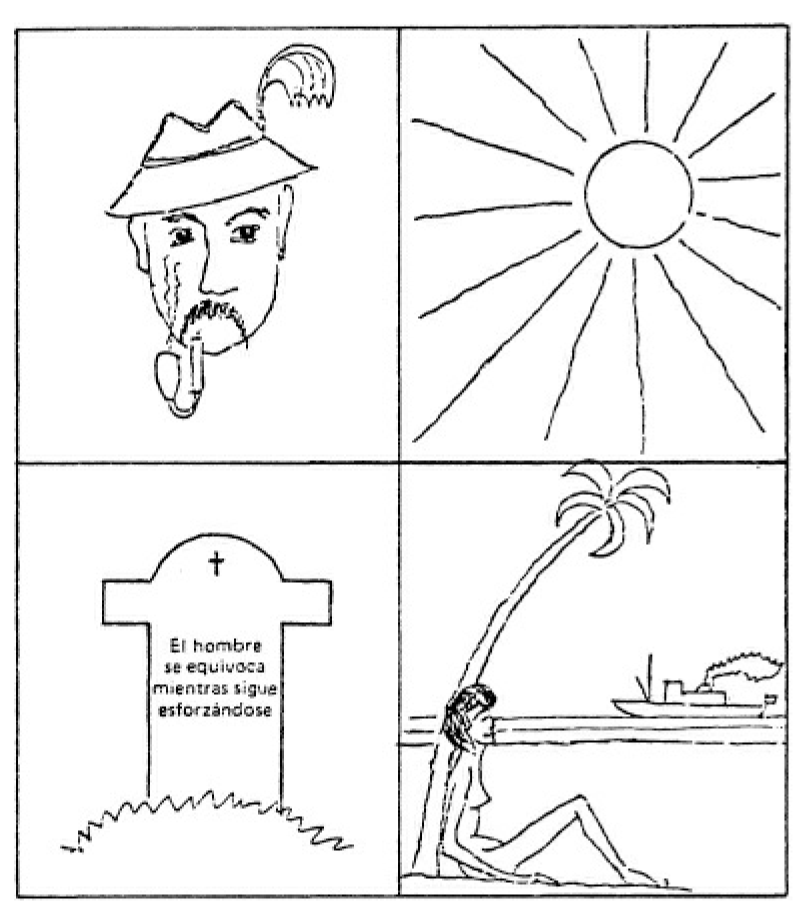


Fig. 10. *Lámina para constatar la pérdida de información de los mensajes*[51]

Usted mismo puede realizarlo en clase. Tome la figura que mostramos a continuación. Saque seis niños de la clase. Cuando estén fuera, llame a uno de ellos y enséñele la lámina pidiéndole que la mire con cuidado porque habrá de contárselo después al siguiente niño. Cuando él le diga que ya está, insista en que se fije bien y cuando lo haya hecho guarde la lámina. Entrará el segundo niño y el primero le explicará lo que contenía la lámina. Cuando haya acabado pídale al segundo que haga cuantas preguntas crea necesario hasta hacerse una idea clara de lo que contenía la lámina. Usted vaya tomando nota de todo. Cuando el segundo crea estar listo y no tenga más aclaraciones que pedir, se sienta en su sitio el primero y entra el tercero. El segundo le cuenta todo minuciosamente hasta que el tercero tenga todo claro. Se sienta el segundo y entra el cuarto y así hasta los seis niños. Al sexto niño pídale que dibuje en la pizarra la lámina tal como él cree que es. Analice después las conconmitantes y diferencias (lo que se ha perdido, cambiado o alterado), entre la lámina original y el dibujo del sexto niño.

¿Qué suele suceder? Podrá comprobar cómo tienden a permanecer los *elementos estructurales* («son cuatro dibujos dos arriba y dos abajo», etc.), los elementos más *sencillos* (los cuadros en que sólo hay un dibujo) o más *habituales* (el sol, un barco, etc.), los *temas generales* (o la idea general de un tema: «es un señor», «una escena de playa», «un sol», etc.), los temas más *connotados* (según la edad serán los que despiertan más interés: la muerte, la chica desnuda, etc.).

Por el contrario tienden a desaparecer o a desdibujarse netamente perdiendo nitidez los datos *superpuestos* (la pipa *en* la cara, la pluma *en* el sombrero, la frase *en* la lápida, etc.) los más *complejos* (por su cantidad de elementos: en la cara, o la escena del barco, o por la propia complejidad conceptual del dato: la frase en la lápida) los más *connotados* (con respecto a éstos tanto puede reforzarse su presencia como eliminarse para neutralizar las emociones que despiertan: «corte» al describir a la chica desnuda, «agobio» de hablar de la muerte, etc.).

Así pues, la cuestión que se nos plantea es qué tipo de presentación de la información redundará en una mayor persistencia de la «totalidad» del mensaje. Algunas consecuencias podemos sacar del ejercicio: buscar mensajes sencillos con unidades informativas bien delimitadas y referencias constantes a situaciones, objetos o temas habituales de los sujetos. También desde los resultados habituales de este ejercicio se puede destacar la importancia que juegan los *organizadores* anteriormente descritos. Los elementos estructurales actúan como organizadores y su permanencia supone una cierta garantía respecto a la integridad del mensaje.

En el ejemplo citado, mientras permanece en los sucesivos intercambios la idea de que se trata de cuatro cuadros, dos arriba y dos abajo y se van describiendo por orden, aunque se pierdan detalles sigue manteniéndose. En cuanto se pierde esa información («son unos dibujos en los que aparece…») el deterioro del mensaje se hace galopante y entonces sí, con toda probabilidad, el dibujo final en el encerado no tendrá nada que ver con la lámina originaria.

Reforzar la comprensibilidad de los mensajes transmitidos

Estrechamente ligado al apartado anterior se encuentra el tema de la comprensibilidad. No es infrecuente escuchar a los alumnos que «no entienden» lo que les explica el profesor.

La importancia didáctica de este aspecto es notable. Una pobre comprensión de los contenidos de la comunicación didáctica comporta siempre consecuencias negativas para los alumnos. Esta incidencia negativa concentra y multiplica sus efectos en los sujetos que padecen dificultades de aprendizaje o que se hallan en desventaja por factores de procedencia social. Con frecuencia, tales consecuencias negativas pueden concretarse en

la convicción de los alumnos de que si no entienden bien lo que sus profesores dicen o explican o les mandan estudiar es por su propia incapacidad. De rechazo, este deterioro de la propia estima llevaría consigo el decaimiento de la motivación al estudio, la falta de interés por la participación y el aumento del tiempo de distracción *(out-of-task)* del alumno[52].

¿Qué hacer desde la perspectiva del profesor para mejorar la comprensibilidad de sus mensajes instructivos?

Ante todo se ha de tener en cuenta que todo mensaje (tanto el publicitario, como el de información general, como en este caso el didáctico) está constituido por unos *signos* y un *significado*, y que, aun siendo el «significado» la esencia comunicativa del mensaje, lo que de hecho intercambian los comunicantes (aquí profesores y alumnos) son signos o señales, pero no significados.

El significado no es un atributo del mensaje en sí, sino algo que los comunicantes ponen en el mensaje: los mismos signos pueden tener diversos significados, y signos emitidos con un significado pueden ser recibidos y traducidos con otro. Eso pertenece a nuestra experiencia diaria y no sólo a la profesional en clase.

> «De ello se deriva la necesidad de que existan unos repertorios sígnicos y de significación comunes (por lo menos básicamente comunes) entre los comunicantes, esto es, que estén en disposición de otorgar idénticos o cuando menos parecidos significados a los signos que utilizan en el intercambio comunicativo. De ello se deriva también la exigencia para el emisor (sobre todo para el profesor por su específica función de facilitador de la comprensión de los mensajes instructivos por parte del alumno) de crear paralelamente al mensaje una serie de *contextos significativos* o *paramensajes* (en definitiva, redundancias) que orienten-presionen al receptor en la atribución de significados precisos a los signos intercambiados.
>
> Por eso sobre todo el mensaje didáctico, precisa desbordar su propia función sustantiva de transmitir la cantidad de información deseada. Necesita una apoyatura operacional de cara al receptor, que dirija el proceso de decodificación y le sitúe en un campo de significados concordante con el del emisor. Esto se logra, como decía, a través de la redundancia, la convergencia de códigos, la utilización de esquemas de organización y de estructuras sintácticas clasificadoras y en general cualquier fórmula que permita al receptor enrutar adecuadamente la decodificación de los mensajes. A nivel de enseñanza, en que la diversidad de repertorios entre profesores y alumnos es una característica fundamental de dicha situación comunicativa, éste es un aspecto fundamental a tener en cuenta en la elaboración y transmisión de los mensajes instructivos»[53].

También Rodríguez Diéguez[54] insiste en el papel que juegan la redundancia y la superposición de códigos en la transmisión eficaz del mensaje didáctico.

> Cita este autor una encuesta realizada a maestros en ejercicio en la que una de las conclusiones obtenidas fue que el éxito profesional está en función de la utilización del método «machaca». Si quitamos a esa afirmación lo que pueda tener de chocante por hacer referencia a unos métodos ya obsoletos de enseñanza, nos encontramos que en ella se destaca el importante papel que juega la redundancia[55] en una instrucción eficaz.

Para Rodríguez Diéguez la correcta decodificación de los mensajes instructivos se garantiza a través de un adecuado conocimiento del código utilizado, un correcto nivel de redundancia (la excesiva redundancia produce aburrimiento por reiteración de lo mismo) y una información breve y progresiva, y desde un punto de vista práctico centra la

mejora de la comprensibilidad en la *superposición de códigos* y en la utilización de un *lenguaje cerrado*.

La superposición de códigos significa que integramos en el mismo mensaje lo verbal y lo icónico (hibridación verbo-icónica) lo que provoca una redundancia aceptable y eficaz. Por otro lado, la idea de apertura y/o cerrazón de los lenguajes está relacionada con la univocidad (cerrazón) o polisemia (apertura) que lo caracterice. Esto es, si da pie a una única o a múltiples interpretaciones. Tanto el lenguaje verbal como el icónico pueden ser utilizados en formas abiertas (+) o cerradas (—) y su combinación nos dará 4 formas básicas de lenguaje:

verbal	icónico	
+	+	1
+	–	2
–	+	3
–	–	4

De esta manera y desde la perspectiva del modelo apertura-cerrazón de Rodríguez Diéguez podemos acomodar la conexión verbo-icónica a las necesidades instructivas a que hayamos de hacer frente.

> En la modalidad 1, tanto el lenguaje verbal como el icónico son abiertos y con ello damos pie a que el sujeto atribuya una significación libre al mensaje instructivo, lo cual puede ser muy interesante, por ejemplo en poesía, artes plásticas o dramáticas, en determinados tipos de trabajo social, en ejercicios dirigidos a la valoración, etc. En caso de mayor necesidad de significación uniforme habremos de utilizar la modalidad 4 de hibridación en la que tanto el lenguaje verbal como el icónico son cerrados, permiten una sola interpretación, bien porque se hayan añadido matices especificadores, bien porque la imagen sea muy ilustrativa. En este caso la comprensibilidad queda muy reforzada así como la comunidad de significados. En los modelos 2 y 3 tenemos formas de *contraste* donde un lenguaje es abierto y el otro cerrado, muy interesante a nivel didáctico porque controla la divergencia pero da pie a la originalidad y autonomía de los alumnos.

Schulz von Thun[56] señala que la mayor parte de las dificultades de los receptores en cuanto a la comprensibilidad de los mensajes están relacionadas con ciertas variables de los propios mensajes, de entre las que él identifica cuatro: *simplicidad, orden, brevedad-pregnancia* y *estimulación suplementaria*.

1. La *simplicidad* se refiere al vocabulario usado y a la estructura sintáctica de las frases, esto es el modo en que se ha formulado *lingüísticamente* el mensaje.
2. La dimensión *orden* se refiere a la articulación y forma de ordenación de las informaciones. Se refiere también al hecho de si el mensaje es recibido por el receptor como una globalidad estructurada. Dentro de esa articulación hay dos aspectos importantes y conectados:
   — el «orden interno», en función del cual se relacionan las informaciones según una relación lógica clara;
   — la «articulación-externa» que permita identificar las distintas pistas del

mensaje, que introduce las clasificaciones o anotaciones necesarias tanto al inicio como a lo largo del desarrollo de la comunicación, que dé pistas (signos relevantes, resúmenes, etc.) para discriminar entre lo importante y lo accesorio.

3. La dimensión *brevedad-pregnancia* hace referencia al dispendio lingüístico, o sea al uso de palabras innecesarias para alcanzar la meta informativa. En el polo positivo de esta variable se encuentran los mensajes concisos que contienen tan sólo las palabras necesarias. En el lado negativo están aquellas formas de comunicación largas y prolijas que suponen un gasto lingüístico innecesario, bien porque se introducen particularidades, informaciones o explicaciones innecesarias o se hace referencia a hechos no necesarios para la comprensión del mensaje y que a la larga lo desvirtúan por dispersión, bien porque se hace uso de códigos superfluos repitiendo palabras y conceptos por activa y por pasiva o se explican los términos de manera excesivamente particularizada o se usan muchas palabras sinónimas o simplemente repetitivas.
4. La dimensión *estimulación suplementaria* se refiere al uso de palabras o frases accesorias pero que suscitan interés, participación y placer en los receptores: referencias directas a ellos, preguntas que reclaman su atención, ejemplos o alusiones a situaciones muy cercanas a la vida cotidiana, palabras de estímulo, gestos amistosos, etc.

Partiendo de este modelo Rouco, Franta y Spagnuolo[57] estudiaron el nivel de comprensibilidad de la comunicación didáctica de dos muestras de maestros italianos (una de zonas rurales, otra de ciudad) analizando su influencia en el comportamiento instructivo de los alumnos. Sus conclusiones, reunidas, fueron las siguientes[58]:

— a nivel de promedio general la comprensibilidad de la comunicación de los profesores es buena: presenta niveles adecuados de simplicidad y orden aunque pudiera ser mejorada en ambos aspectos; a nivel de pregnancia y capacidad de suscitar el interés personal de los alumnos (estimulación) el nivel en los maestros estudiados es óptimo;
— según los datos obtenidos, los maestros de ciudad, cuyo perfil de comprensibilidad aparece en todo momento como más elevado, comunican de un modo significativamente más ordenado e incluso más estimulante que los profesores rurales;
— la dimensión *orden* aparece influenciada por la interacción entre las variables «lugar de enseñanza» (rural-ciudad) y «experiencia didáctica» (años de profesión);
— la hipótesis de que una comunicación comprensible provoca interés y participación activa en los estudiantes se confirma parcialmente por la correlación positiva hallada entre las intervenciones espontáneas de los alumnos y las dimensiones de simplicidad y estimulación de la comunicación de sus

profesores;

— no aparece, por el contrario, correlación en el conjunto de la muestra entre una atmósfera interactiva caracterizada por el silencio y confusión y la comprensibilidad de la comunicación de los docentes, sobre todo por lo que respecta a la dimensión orden. Esto indica la independencia de reacciones de desinterés y oposición en los alumnos y la comprensibilidad de la comunicación de los profesores.

«Los resultados de nuestro estudio, concluyen estos autores, nos permiten subrayar la necesidad de una comunicación didáctica comprensible para los alumnos con objeto de favorecer en éstos últimos sentimientos positivos, interés y participación hacia los mensajes transmitidos, y la importancia de variables contextuales que intervienen en el proceso comunicativo. Las sugerencias educativas que se pueden extraer de nuestro trabajo van de la posibilidad de una auto-evaluación por parte del profesor a la realización por su parte de una actividad teórico-práctica por medio de entrenamientos específicos en el cambio de actitudes educativas en general y comunicativas en particular»[59].

En síntesis, conviene tener en cuenta en cuanto a la presentación y organización de la información:

— que tenemos múltiples formas de presentación del material informativo sobre el que se centrará la tarea instructiva de los alumnos: material verbal, escrito, gráficas, grabaciones, diapositivas, actuaciones, etc.;
— que mejoraremos su significación si la información va precedida de organizadores que faciliten al alumno la categorización y análisis de la nueva información y su conexión con otros aprendizajes anteriores;
— que si la presentación es larga, o el material extenso o difícil se evitarán pérdidas de contenido o deterioro de la significación si se incluyen periódicas referencias o retornos al modelo original, revisiones o resúmenes que centren la atención en los núcleos sustantivos del tema. También las pausas para plantear cuestiones, proporcionar *feedback* o simplemente descansar son importantes;
— que en todo caso los principios de estructuración, simplicidad, economía y referencias personalizadas aportan notables ganancias en la eficacia comunicativa y en el interés y participación de los alumnos;
— los ejemplos positivos y negativos actúan como organizadores y ayudan a dar sentido al mensaje; mejoran la comprensión y discriminación, por lo cual son fundamentales en el aprendizaje de conceptos; con los niños de ciclos inicial y medio los conceptos, reglas, aplicaciones, etc. surgirán mejor a partir de ejemplos que de definiciones[60];
— en la medida en que se trate de material nuevo, los alumnos pueden necesitar más tiempo y exposiciones más repetidas. En tal sentido la redundancia y superposición, si bien controladas (isométricas con las exigencias de cada caso), resultan muy beneficiosas, y es menos probable que surja el aburrimiento si se utilizan formas alternativas de exposición de la información;
— llamar la atención sobre la totalidad del mensaje o sobre alguna de sus

características o componentes específicos mejora notablemente la calidad informativa de los mensajes y su resistencia al deterioro; por ejemplo Fraisse y Elkin[61] han señalado que con material visual a través de dibujos esquemáticos simplificados, caricaturas o descomposición formal los objetos dibujados se reconocen más fácilmente que cualquier otro dibujo «natural» o fotografía; probablemente porque este tipo de dibujos simplifican y ordenan el estímulo y centran la atención prescindiendo de toda una serie de características no sustantivas que podrían distraer nuestra recepción y procesamiento mental del mensaje;

— el introducir formas colectivas de tratamiento de la información como *discusiones*, *debates*, *presentación* de opiniones, exposición por parte de grupos de alumnos de *informes* elaborados por ellos mismos constituye un importante recurso con una gran potencialidad a nivel de evaluación formativa; el profesor podrá analizar tanto la riqueza y pertinencia de la información presentada, como el proceso de elaboración seguido y los sistemas de justificación lógica, científica o afectiva que apoyan las afirmaciones realizadas.

DELIMITACION DE LAS TAREAS INSTRUCTIVAS

Criterios de selección de las actividades

Entramos ahora en una fase fundamental del desarrollo curricular en la que se encuadran y se hace referencia a las distintas estrategias operativas del docente. Las actividades que constituyen el núcleo de toda enseñanza son:

> «Las unidades estructurales básicas de programación y acción dentro de la clase. Casi todas las acciones e interacciones de la clase tienen lugar dentro del marco operativo y de los límites de una actividad y el tiempo que resta es que fue usado para preparación o transición entre actividades»[62].

La principal característica de las actividades didácticas en tanto que conductas, es precisamente el que son conductas que se producen en un *contexto controlado*, son «conductas en situación». Yinger llega a señalar que el profesor no planifica realmente la actividad, sino que planifica el contexto, el marco en que esa actividad se dará. De hecho, como veremos, se tiende más a describir o reglamentar el marco, las condiciones y/o límites de la actividad que la propia actividad a realizar. Así Kounin[63] señala que las actividades didácticas tienen cuatro características claras:

1. Límites temporales y espaciales definidos.
2. Un medio físico y unos recursos a ser utilizados (libros, lápices, etc.).
3. Un modelo o patrón predefinido de la conducta a realizar.
4. Interacción entre los componentes físicos del contexto y los patrones de conducta establecidos.

Yinger[64] analizando sobre el terreno la conducta de una profesora llegó a distinguir los siguientes componentes en una actividad didáctica, componentes respecto a los cuales ha de adoptar decisiones el docente al planificar.

1. *Localización*: se refiere al lugar físico en que la actividad ha de realizarse (fundamentalmente si hemos dividido la clase por zonas funcionales).
2. *Estructura y secuencia: se* refiere a las fases y componentes de las acciones particulares que se realizan en la actividad. Por ejemplo una actividad puede suponer *mover* a los niños de sus asientos para acercarles al globo terráqueo (preparación), *explicarles* allí algo y que *tomen notas* (lección) y volver de nuevo a sus sitios (recoger).
3. *Duración*: cantidad de tiempo dedicado a una actividad.
4. *Participantes*: quiénes van a tomar parte en ella y cómo (grupos, de qué tamaño, etc.).
5. *Conductas aceptables de los sujetos*: o condiciones de orden, actuación, etc. que el profesor señala como permisibles y/o apropiadas para poder llevar adelante la actividad (libertad de movimiento disponible, nivel cíe voz, etc.).
6. *Acciones instructivas*: Conjunto de etapas o pasos que el profesor da para llevar a cabo la actividad. Por ejemplo, instrucciones - presentar la tarea - dar información - señalar pistas de realización - proporcionar *feedback*, etc.
7. *Contenidos y materiales*: aquello de lo que trata la actividad (contenido) y los medios utilizados para desarrollarla. Las decisiones referidas a contenidos y materiales fueron las que más frecuentemente tomó la profesora estudiada por Yinger.

Lodini[65] que utiliza el concepto de *estrategias operativas* incluye en ellas la *forma de actividad* desarrollada (lecciones, lecturas, conversación, realización de algún material, asunto, etc.) que tanto profesor como alumnos han de realizar (distinguiendo qué es lo que ha de hacer cada uno de ellos), las *formas de organización* del trabajo (si individual, en grupos pequeños, si toda la clase, o a nivel de interclases, etc.), los *espacios* (dentro del aula, fuera de ella, fuera de la propia escuela), los *materiales* y los *recursos* necesarios.

La profesora Lodini presenta el siguiente cuadro para explicitar cómo el profesor puede programar una unidad didáctica (que vendría a ser una actividad en el sentido holístico y no molecular que aquí estamos dando a este término).

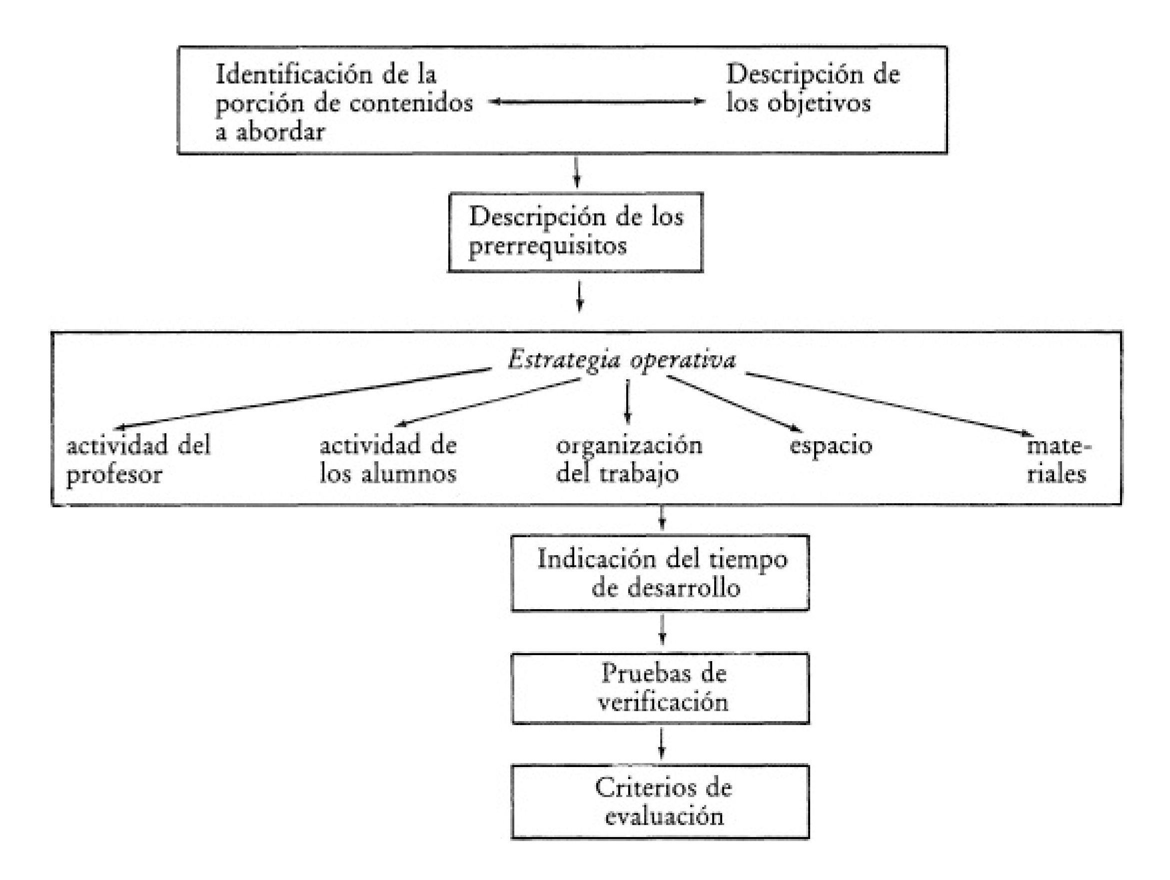


Fig. 11. *La programación de una unidad didáctica*[66]

De alguna manera en las actividades se sintetizan las orientaciones y planteamientos generales surgidos de las fases anteriores del desarrollo curricular. En ellas es donde se descubre la existencia o no de organicidad y coherencia entre postulados teóricos y prácticos, entre propósito-fines y medios para alcanzarlos. De hecho, cualquier actividad podría ser analizada desde la perspectiva de su *validez* (congruencia respecto a los objetivos, si se consigue con ella lo que se pretende conseguir), *significación* (si realmente es relevante la actividad en sí misma, si merece la pena hacerse lo que en ella se solicita) y *funcionalidad* (si es realizable desde la perspectiva de la situación o de las condiciones en que debe ser realizada y compatible con el resto de los componentes del proceso didáctico).

También influye mucho en la planificación de las actividades el modelo instructivo en función del cual el profesor esté desarrollando su tarea. Es muy diferente trabajar desde un planteamiento «holodinámico»[67], «experiencial» o bien hacerlo en un modelo «tecnológico». Diríamos que la tarea o actividad adquiere distinto sentido en y desde cada uno de dichos modelos y eso conlleva el que su planificación haya de hacerse de distinta manera.

Para el modelo tecnológico es fundamental realizar, previo a la planificación de las actividades, un análisis de tareas (Gagné 1985). A través de ese análisis se identificarán los prerrequisitos lógicos y operativos de los diversos componentes de la tarea hasta incluir (llegar) a la totalidad de la misma. Se descompone la actividad en las subdestrezas

necesarias para realizarla. Si el alumno no es capaz de realizar adecuadamente alguna de las fases de la actividad esto puede deberse a que no posee aún las subdestrezas previas o que no es capaz de integrarlas o aplicarlas a esa situación de modo adecuado. El profesor en ese caso pasaría a centrarse en instruir al alumno en dichos prerrequisitos y salvar así las lagunas. Y para lograrlo no dudará en descender cuanto sea necesario en la jerarquía de los aprendizajes hasta llegar hasta los más fundamentales (enseñar a coger adecuadamente el lápiz entre los dedos en una actividad de dibujo lineal avanzado, por ejemplo) si fuera preciso.

No sucede así con el modelo de descubrimiento o de aprendizaje significativo de Ausubel desde cuya perspectiva se le ofrecen al alumno un problema o una situación para que la resuelva o analice por sí mismo y con la ayuda del material disponible:

> «… el contenido principal de lo que va a ser aprendido no se da, sino que debe ser descubierto por el alumno antes de que pueda incorporar lo significativo de la tarea realizada a su estructura cognitiva. En otras palabras, la tarea distintiva y previa consiste en descubrir algo»[68].

Y de la misma manera podríamos seguir adelante con las diferentes concepciones de las actividades didácticas que emanarían de otros modelos como los cognitivistas (Piaget, D'Hainaut, etc.) los fenomenológico-humanistas (Rogers, Maslow, etc.).

Pero volvamos a la de Yinger de que la actividad didáctica es una «conducta en un contexto controlado». Las decisiones del profesor han de dirigirse por tanto a la indicación de las conductas o acciones a realizar así como a la determinación del contexto de realización. Tanto para lo uno como para lo otro no caben recetas fijas, puesto que las actividades posibles son infinitas y habrán de responder precisamente a los diversos marcos contextuales. Los Programas Oficiales y ciertos libros especializados en áreas o disciplinas concretas sugieren infinidad de actividades posibles. Como ese no es nuestro caso, me limitaré a indicar algunos *criterios* que han de conducir al profesor en la elección y definición contextual de las actividades didácticas para su clase.

Las aportaciones a este respecto son muy numerosas. Entre ellas merece la pena destacar las siguientes:

Wheeler[69] señala criterios a tener en cuenta a la hora de seleccionar las actividades. Comentaré brevemente cada uno de los criterios, ya clásicos, de Wheeler:

a) *Validez*: que afecta a la relación entre actividad y conducta deseada. Respecto a la actividad el profesor se debe preguntar: ¿produce cambios del aprendizaje en la dirección deseada? Una actividad es válida en la medida en que realmente posibilite un cambio de conducta o mejora personal del sujeto en la dirección de algún objetivo. De otra manera pudiera ser una actividad muy valiosa, interesante o entretenida pero no sería «válida».
b) *Comprensividad*: también en relación con los objetivos. Si los recoge en toda su amplitud tanto a nivel de cada objetivo como del conjunto de todos ellos. Este criterio será difícilmente aplicable a cada actividad o experiencia singular,

pero es fundamental con respecto al conjunto de todas ellas. Debe proveerse a los alumnos de tantos tipos de experiencias cuantas áreas de desarrollo se intente potenciar (información, habilidades intelectuales, habilidades sociales, destrezas motoras, creencias, actitudes, valores, etc.) y, a ser posible, también experiencias que entrañen diferentes planteamientos del contexto de realización: individual —grupales, dentro— fuera de la escuela, con diversidad de materiales, etc.

c) *Variedad*: gran parte de los argumentos de la comprensividad son aplicables a la variedad. Es necesaria la variedad porque existen diversos tipos de aprendizaje, porque el aprendizaje puede producirse de diversa manera según las áreas de contenido o modalidades de experiencia didáctica y porque las reacciones individuales ante una situación cualquiera son necesariamente diferentes.

d) *Conveniencia* o adecuación a las diversas fases del desarrollo y niveles madurativos de los sujetos. Así, tanto las características de la acción en sí como las condiciones del marco de realización, han de tomar muy en cuenta las peculiaridades principales de la etapa de desarrollo de los alumnos a que va dirigida de manera que éstos estén:
   — física, psíquica, actitudinalmente, etc. preparados para llevarlas a cabo;
   — sean capaces de responder a su gradiente de complejidad, dificultad, etc. «Escalonamiento» de las actividades.

e) *Estructura* es decir que las actividades posean un carácter organizado, sistémico. Ello comporta condiciones sincrónicas (que sean *equilibradas* en el sentido de que no se dejen aspectos importantes sin tratar o se privilegie innecesariamente otros) y diacrónicos (que posean *continuidad* lógica, científica y práctica, que se busque que sean experiencias cuyos efectos se *acumulen* en lugar de neutralizarse, que se dé una adecuada *repetición* para fijar los aprendizajes y que se seleccionen actividades múltiples, esto es que promuevan la consecución del mayor número de objetivos).

f) *Relevancia para la vida*, lo que está relacionado con la posibilidad de transferencia que posea la actividad y con su nivel de significación y utilidad para la vida actual y futura de los niños.

g) *Participación del alumno en la planificación*, de manera que las actividades respondan también a sus «propósitos» individuales no siempre coincidentes con los del profesor.

Como puede verse, el esquema de Wheeler refleja bien y se acomoda perfectamente a los planteamientos generales con que hemos dibujado hasta aquí el desarrollo curricular y a los principios señalados para la toma de decisiones en otras fases del proceso. Wheeler parte de un modelo tecnológico, de ahí el gran papel que juegan los objetivos y principios como el de la funcionalidad, eficacia, etc. en la determinación de las

actividades de su contexto de realización.

Si prefiriéramos trabajar desde un modelo más experiencial y abierto, podemos considerar los criterios que propone Raths[70]:

1. Una actividad es más gratificante que otra si permite a los niños efectuar elecciones informadas para realizar la actividad y reflexionar sobre las consecuencias de sus opciones.
2. Una actividad es más gratificante que otra si asigna a los estudiantes papeles activos, en lugar de pasivos, en situaciones de aprendizaje.
3. Una actividad es más gratificante que otra si exige a los estudiantes que indaguen sobre ideas, aplicaciones de procesos intelectuales o problemas cotidianos, bien personales, bien sociales.
4. Una actividad es más gratificante que otra si propicia que los niños actúen con objetos, materiales y artefactos reales.
5. Una actividad es más gratificante que otra si su cumplimiento puede ser realizado con éxito por niños a diversos niveles de habilidad.
6. Una actividad es más gratificante que otra si exige que los estudiantes examinen, «dentro de un nuevo contexto», una idea, una aplicación de un proceso intelectual o un problema actual que ha sido «previamente estudiado».
7. Una actividad es más gratificante que otra si requiere que los estudiantes examinen temas o cuestiones que los ciudadanos de nuestra sociedad no analizan normalmente —y que, por lo general, son ignorados por los principales medios de comunicación de la nación.
8. Una actividad es más gratificante que otra si propicia que los estudiantes y los docentes corran riesgos, no de vida o muerte, pero sí de éxito o fracaso.
9. Una actividad es más gratificante que otra si exige que los estudiantes reescriban, repasen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales.
10. Una actividad es más gratificante que otra si estimula a los estudiantes a ocuparse de la aplicación y del dominio de reglas, *standards* o disciplinas significativas.
11. Una actividad es más gratificante que otra si proporciona a los estudiantes una probabilidad de compartir con otros la planificación de un proyecto, su realización o los resultados de una actividad.
12. Una actividad es más gratificante que otra si es relevante en relación con los propósitos expresos de los estudiantes.

Otro autor, McNeil[71] ofrece una visión más integral y extensiva de criterios aplicables a la selección y justificación de las actividades didácticas. Sus criterios se organizan en cinco niveles: filosófico, psicológico, tecnológico, político y práctico. La idea de McNeil desborda en cierto sentido el planteamiento que aquí venimos haciendo sobre las actividades. El incluye en su modelo las actividades en sí mismas como conjunto y a la

vez los objetivos concretos de esas actividades, los materiales que en ellas se utilizan, etc.

1. *Criterios filosóficos*: parten de la jerarquía de valores que profese el docente y se refieren a que éste al seleccionar las actividades a realizar ha de optar por una u otra opinión dentro de los siguientes dilemas:

   — entre las actividades agradables en sí mismas y en este momento o actividades no tan agradables, pero que conducen a futuras experiencias deseables;
   — entre actividades ideales (que presenten lo justo, bello y honorable de la vida) y actividades que la presentan tal como es incluyendo corrupción, violencia o aspectos no tan decentes; en cualquier caso, la visión que los materiales y enfoques utilizados den de la vida reflejará los valores y creencias del profesor;
   — entre actividades que manejen prioritariamente formas de pensamiento, sentimientos o conductas del grupo al que pertenezca el alumno, o bien que se ocupen de pensamientos, sentimientos y conductas de otros grupos *(multicultural education)*;
   — entre actividades dirigidas a resultados homogéneos o actividades que favorezcan los resultados diferentes de los individuos; a la larga esto se traduce en una postura, bien en favor de actuar respecto a todo el grupo clase como unidad, bien respecto a cada uno de los sujetos individualmente;
   — actividades que acentúen la cooperación de tal manera que los alumnos alcancen al final un resultado común, o bien actividades que acentúen la competición de tal manera que cada estudiante aparezca al final con resultados tan excelentes como sea capaz individualmente de lograr;
   — actividades que lleven a los alumnos a ir clarificando autónomamente sus propias posiciones en temas morales o asuntos controvertidos o bien actividades que instruyan a los alumnos en los valores de lo que se entiende por rectitud moral e intelectual.

2. *Criterios psicológicos*: las creencias psicológicas del profesor en torno al aprendizaje condicionan también el tipo de actividades que presentará, su marco de realización. McNeil habla de dos tipos de docentes con respecto a los criterios psicológicos. Cada uno de esos dos tipos se comporta de diversa manera respecto a las actividades:

1. Profesor que tiene un *punto de vista cerrado* respecto al aprendizaje. Para él las actividades han de ser:	2. Para el profesor con un *modelo abierto* de pensamiento respecto al aprendizaje, las actividades han de ser:

— estar bajo la directa influencia del do cente;	— ser desplazados de la influencia directa del profesor de manera que conduzcan al alumno a la autoactualización a través de la búsqueda personal de significados en unas situaciones en las que el profesor es tan sólo un recurso personal;
— ser agradables y cómodos para el alum no;	— tener en cuenta e incorporar fases de apuro, perplejidad de manera que se produzca un aprendizaje significativo;
— enseñar una cosa cada vez, pero enseñarla hasta que se domine plenamente; simplificar el contexto de realización y dar suficientes ejemplos para ayudar al alumno a abstraer y generalizar lo aprendido;	— producir diferentes resultados a la vez, ayudando a los estudiantes a desarrollar intereses y actitudes así como sus capacidades intelectuales;
— llevar al alumno a adquirir los componentes básicos antes de exponerlo a niveles más elevados de aprendizaje;	— llevar al alumno a comprender el significado y organización del conjunto antes de proceder al estudio de las partes;
— llevar al alumno a conocer e imitar importantes modelos de lenguaje, sentimientos y actuaciones;	— llevar al aprendiz a crear y practicar nue vas y diferentes formas de hablar, sentir y actuar;
— ofrecer prácticas y repeticiones con respecto a habilidades no dominadas aún.	— ofrecer nuevas y variadas prácticas para las habilidades aún no dominadas.

Como el propio McNeil señala las posturas de los profesores nunca se presentan en una posición extrema en el *continuum* apertura-clausura aquí reseñado. Pero planteado así sirve bien para que cada uno nos podamos plantear qué orientaciones prevalentes seguimos en nuestra toma de decisiones respecto a las actividades a realizar.

3. *Criterios tecnológicos*: los toma McNeil de los postulados del modelo de objetivos de Bloom y otros autores de la línea tecnológica de la instrucción:

   — plantear los objetivos de la actividad en términos conductuales;
   — realizar un análisis previo de la tarea de manera que los componentes

simples de la conducta compleja estén identificados y queden claramente especificadas las relaciones entre las tareas y los objetivos formales;
- las actividades de aprendizaje han de estar directamente relacionadas con la conducta y contenidos de objetivos específicos;
- los procedimientos de evaluación han de proporcionar un inmediato *feedback* con respecto a la adecuación de las respuestas de los alumnos a los objetivos; se ha de presentar pruebas referidas a criterios con los que medir el rendimiento de los sujetos en la actividad; la evaluación se ha de referir tanto al proceso por el que el aprendiz aprende como al producto o lo que realmente aprende;
- los productos o actividades han de ser cuidadosamente comprobados.

4. *Criterios políticos*, que expresan una serie de convenciones sociales referidas al aspecto social e igualdad entre sexos, grupos culturales; McNeil aborda aquí las condiciones que han de reunir los materiales que se utilicen en el desarrollo de las actividades instructivas:

    - los materiales de enseñanza han de presentar tanto a los hombres como las mujeres en toda la amplitud de sus dotes y capacidad de iniciativa, de ocupación y roles domésticos sin degradar, estereotipar o tratar con aire protector a nadie por razón de sexo;
    - los materiales han de presentar, sin omisiones significativas, el papel histórico de los miembros de cualquier grupo racial, étnico o cultural, incluyendo sus contribuciones y logros en todas las áreas de la vida;
    - los materiales han de presentar a los miembros de los grupos culturales sin referencias degradantes, estereotipadas o paternalistas por lo que se refiere a su patrimonio cultural, sus características o su estilo de vida.

5. *Criterios prácticos*: se refieren a la viabilidad de las actividades de aprendizaje particularmente en lo que respecta a la economía. Profesores y grupos han de sopesar, señala McNeil, el costo que se derivará de ofrecer determinados tipos de experiencias de aprendizaje. Cada nuevo programa ha de ser analizado en cuanto a su costo con respecto al costo total de los materiales, a su mantenimiento, a los accesorios y suplementos necesarios y al entrenamiento necesario para su empleo.

Suministrar guías para el desarrollo de las actividades

Si definiéramos la enseñanza como «poner trabajo» a los alumnos cometeríamos

probablemente un grueso error conceptual. Enseñar quedaría sin duda mucho mejor definido por «guiar el aprendizaje».

Posiblemente sea ésta, la capacidad para guiar el aprendizaje, la competencia más sustancialmente didáctica, la cualidad profesional por excelencia del buen docente. Uno puede saber mucho de su materia, pero para ser un buen profesional precisa además poseer habilidad para orientar adecuada y eficazmente la experiencia instructiva del alumno en ese ámbito de conocimientos.

¿Qué tipo de guías? ¿Cómo suministrarlas? ¿En qué momento?

Estas son cuestiones difíciles de responder en términos generales y válidos para cualquier situación. A nivel de aspectos concretos de cada actividad suelen venir sugeridos e incluso a veces bastante explicitados en los propios Programas Oficiales, y de todas formas la cuestión no es tanto «conducir la actividad» de los alumnos en el paso a paso (aunque eso sin duda es también un aspecto básico de la enseñanza) cuanto «guiar su aprendizaje» con una perspectiva de orientación más global y holística.

Hasta ahora hemos ido ya aludiendo de pasada a diversas decisiones del profesor que actuarán como guías del aprendizaje de los alumnos: el señalamiento del objetivo y su operativización, la focalización de la atención, las estructuras de conexión entre los nuevos y antiguos aprendizajes (organizadores), los principios de procedimiento, etc.

Señalados ya los objetivos a conseguir, los contenidos a trabajar y las habilidades a poner en marcha en esas actividades, guiar el aprendizaje supone fundamentalmente ir consolidando unas u otras «estrategias cognitivas».

Así Briggs[72] habla desde la perspectiva de las guías de aprendizaje de profesores *deductivos* y profesores *inductivos*. Son deductivos aquellos que orientan el aprendizaje de los alumnos partiendo de una regla, definición o concepto general a partir del cual se van presentando ejemplos positivos o negativos que conduzcan a la comprensión y aplicación práctica de los datos ofrecidos. Los inductivos comienzan por los ejemplos y casos particulares para después, a través de un proceso de discriminación, llevar a los alumnos o facilitar su camino para que lleguen a los principios generales.

Y en un sentido bastante parecido se refiere Einsiedler[73] a tres tipos de estrategias docentes:

— la estrategia *discovery* (descubrimiento) que procede al modo inductivo: se tiene un problema inicial a partir del cual se genera una hipótesis de trabajo que se va comprobando a través de intentos personales del propio alumno con apoyo de la información suministrada, de observaciones, de ayudas adicionales, etc.; así se llega a las generalizaciones y posibilidades de aplicación a otros contextos (transferencia);
— la estrategia *advanced-organized* (organización superior) procede de manera deductiva: se parte de un «modelo general» de enumeración, análisis o resolución de problemas específicos;

— la estrategia del *basic concept* (concepto fundamental) que mezcla lo inductivo y deductivo: se abordan paralelamente los problemas o situaciones desde la doble perspectiva de las hipótesis de acción y de los modelos generales, ideas fundamentales o categorías ejemplares.

Otra cuestión importante alude al *grado* de la ayuda a prestar por lo que se refiere tanto a la cantidad como al tipo de guía (directa, indirecta, etc.) a dar al alumno.

La respuesta está muy en relación con el tipo de dinámica que queramos generar en el proceso de aprendizaje. La enseñanza más rígidamente tecnológica, donde tanto el resultado a alcanzar como el proceso a seguir están muy delimitados de antemano, pide un tipo de ayuda directa y pequeña en cantidad (una palabra que no se recuerda, un paso del proceso que no se sabe cómo dar, etc.). Los métodos, más sugeridores que directivos, darán paso a ayudas indirectas (indicar al alumno posibilidades alternativas que él no consideró o a las que no prestó atención suficiente en el desarrollo de la actividad. Ayudarle en caso de decaimiento o frustración, o seguir ofreciéndole respuestas intermedias, etc.).

En todo caso el principio de que «cuanto menor ayuda mejor, pero nunca menos de la necesaria» es importante tenerlo siempre en cuenta. La presencia del profesor y su ofrecimiento de ayuda tiene siempre un importante componente de disponibilidad por su parte, con lo cual el alumno capta un doble mensaje: «esto es lo que tienes o puedes hacer para progresar en tu trabajo» y «bien, ya ves que estoy pendiente de ti y que puedes contar conmigo». Es decir que *toda ayuda del docente implica una dimensión técnica-objetiva y una dimensión actitudinal-afectiva*.

Ayuda y pensamiento u operación mental también están en estrecho contacto en la escuela. Una ayuda excesiva (sobreprotección a nivel afectivo y directividad a nivel técnico) tiende a que el sujeto «reproduzca» procesos. Dejar en suspenso la ayuda puede ser un importante medio para que el alumno tenga que «buscarse la vida» y abrir nuevos caminos en sus estrategias cognitivas (en la forma de plantearse y resolver los problemas). Ello producirá procesos divergentes. Seguramente también una dinámica de ensayo-error en la que se producirán fallos pero que puede muy bien convertirse, utilizados por el profesor en un sentido de evaluación formativa, en un elemento muy rico en sugerencias y guías del aprendizaje posterior. Pero para que la no-ayuda llegue a ser eficaz se requiere que el sujeto sea capaz de soportar esa situación no sólo a nivel de desorientación técnica, sino también a nivel de autonomía funcional y desamparo afectivo (lo que significa que previamente se han tenido que trabajar aquél tipo de actitudes y estrategias cognitivas y de actuación que lo hagan posible).

Las preguntas son otro tipo de guía de que dispone el profesor para orientar el aprendizaje de los alumnos. De hecho algunos investigadores didácticos han definido las clases o lecciones como secuencias de preguntas y respuestas entre profesores (fundamentalmente autor de las preguntas) y alumnos (sobre todo con respuestas)[74].

Con las preguntas el profesor predefine el tipo de operación mental que desea elicitar en el alumno. Es muy distinto preguntar: «¿quién?» o «¿qué?», que tratan de elicitar

recuerdos, a preguntar: «¿cómo?» o «¿cuándo?», que dan pie a descripciones e informes, o preguntar: «¿por qué?», que provoca razonamientos.

En todo caso la idea-clave del «guiar» el aprendizaje es revelar el proceso de realización de las tareas de manera que el sujeto sepa lo que tiene que hacer. Es por tanto una tarea «iluminativa» lo que se ha de realizar, de manera que los alumnos sepan con absoluta claridad qué deben hacer y posean al menos pistas sobre cómo podrían hacerlo.

Elicitación y valoración formativa del resultado

Se trata de un proceso intermedio de comprobación y contraste de la marcha de la actividad instructiva.

Tanto si se trabaja con objetivos terminales como si se trabaja con objetivos experienciales, el sujeto necesita comprobar si está o no en el buen camino. Por eso el señalamiento de una serie de resultados intermedios supone una auténtica ayuda: es como si se le pusieran al alumno una serie de mojones o indicadores en el camino a seguir.

También en este aspecto, como sucedía en las guías de aprendizaje, el componente cognitivo está muy unido al afectivo. La necesidad cognitiva fundamental en la realización de las tareas instructivas es saber qué resultado se pretende lograr, saber en qué debe uno centrar su atención. Y como nos estamos refiriendo a niños pequeños, esa tensión (o *arousal* en términos motivacionales) hacia la meta, sobre tocio si la tarea es compleja o prolongada en el tiempo, ha de ser reforzada cada pocos pasos a base de resultados intermedios o metas procesuales cuya consecución gradual signifique un fortalecimiento del niño en cuanto al esfuerzo realizado (algo así como las «metas volantes» para los ciclistas). El niño avanza así con un sentimiento de «competencia»[75] suficientemente reforzada y alimentada porque va viendo cómo es capaz de ir resolviendo adecuadamente los diversos pasos intermedios de las tareas.

En ese sentido la realización de la actividad está también conectada con su valoración formativa. El niño casi siempre hace las cosas por el propio placer de hacerlas, pero además por la satisfacción añadida de demostrar su dominio en cada uno de los pasos a dar en esa actividad. No se trata de una evaluación en su sentido convencional, de constatar el nivel de logro alcanzado y cuantificarlo en una nota. Es una valoración formativa cuya principal función, tanto para el profesor como para los alumnos, es cerciorarse de cómo se ha producido el aprendizaje, explicarse el por qué de los pasos dados y justificar el resultado obtenido. Si es positivo el sentimiento de competencia, el sentirse capaz se reforzará. Si es negativo se podrá hipotetizar por qué y se podrá instrumentar la instrucción de apoyo que sea necesaria.

El importante trabajo de Pourtois[76] señala la importancia que para los niños aprendices tienen las dos funciones a que aquí nos referimos: el suministrarles *standards* de realización intermedios y finales con un sistema de control o regulación de carácter abierto y reflexivo más que imperativo y directivo.

Los niños cuyas madres utilizaban con más frecuencia el lenguaje en tanto que recurso de razonamiento que les permitía suministrar y/o solicitarles explicaciones racionales sobre lo que pensaban hacer, estaban haciendo o ya habían hecho, obtenían mejores resultados y sus procesos de realización eran más eficaces.

Ese sistema de intercambio permanente sobre las formas de proceder, a través del lenguaje, pero también a través de la mirada, gestos, etc., posibilita a los instructores y a los aprendices observar y descubrir nuevas relaciones entre los sucesos y sus acciones.

La evaluación formativa de las distintas subáreas del proceso permite exigir y/o aportar una justificación y/o una explicación a la respuesta dada y manifestar a la par una actitud de confianza en el alumno, tanto si la respuesta ha sido correcta como si no lo ha sido. Eso actúa como un *feedback*, como información de retorno con respecto al proceso seguido. Lo que en el caso de tenerlo que repetir, bien porque no haya salido del todo bien, bien porque exige ser practicado repetidas veces para favorecer su retención, servirá para que cada vez la actuación se vaya depurando y mejorando en los pasos a dar, materiales a emplear, etc.

ORGANIZACION DE LOS RECURSOS Y LOS MATERIALES CURRICULARES

La experiencia educativa escolar es por su propia naturaleza una experiencia fundamentalmente vicaria y, en todo caso, es una experiencia conducida, reglada, mediada; esa es su principal diferencia con respecto a la educación «natural» o informal. Como señala Bruner, la escuela ofrece experiencias *out of context*, fuera de la realidad que se pretende aprender; sólo en escasas oportunidades reproduce una experiencia directa niño-realidad a aprender. Lo más frecuente, lo típico es que esa relación niño-contenido se produzca a través de algún medio o recurso de enseñanza que represente, aproxime, facilite el acceso, etc. del niño a esa realidad.

Podemos hacer salidas al mar para que los niños lo conozcan directamente, o traerles al aula algún animal para la clase en que estudiemos los mamíferos, pero eso no siempre es posible (si estudiamos los astros, el interior del cuerpo humano, conceptos abstractos, etc.). En esos casos es preciso contar con un recurso (imagen, descripción verbal, modelo analógico, etc.) que refleje, represente la realidad con la que queremos entrar en contacto y conocer.

Esa es la idea de la *mediación* didáctica que constituye la función de los recursos o medios de enseñanza.

¿A qué nos vamos a referir al hablar de medios o recursos de enseñanza?

No hay un acuerdo pleno entre las didácticas con respecto a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de *recursos*. Con diferentes matizaciones la idea de recurso se ha vinculado con la de «material didáctico»[77], «recursos didácticos»[78], «soporte tecnológico»[79], «técnicas diversas»[80], «dispositivos para transmitir información»[81], «operador didáctico»[82].

Las referencias a la idea de recurso se distribuyen, pues, entre dos polos:

1. Un polo de *máxima reducción* del concepto que lo liga su aspecto material de

aparatos o materiales para la enseñanza. Tiene la ventaja de que objetiviza y hace operativa la idea y función didáctica de los recursos, permite una más clara aproximación a su diseño, utilización y valoración en los procesos de enseñanza.

2. Por otro lado, en un polo de *máxima expansión* que sitúa como recurso a cualquier tipo de proceso articulado o técnica, cualquier instrumento pedagógico que se emplea en la enseñanza, así como los materiales utilizados (la organización de los contenidos, los mensajes, las lecciones, los métodos, los propios materiales, la evaluación, etc. todos serían recursos a través de cuyo manejo sistematizado se trataría de obtener unos resultados).

Aquí se trata sobre todo de quedarse, por razones puramente prácticas, en una idea restrictiva muy cercana de recurso a la de materiales didácticos por un lado, pero también a otro tipo de recurso de sentido más amplio como puede ser los recursos que posee la comunidad (bibliotecas, teatros, fábricas, zonas de un especial interés formativo por alguna razón, etc.). Las otras dimensiones atribuibles a los recursos desde una concepción más amplia de su significado ya las hemos ido viendo en otros apartados.

¿ Cómo introducir los medios en el proceso de desarrollo curricular?

Cada día son más numerosos los recursos materiales y equipos técnicos que el mercado pone a nuestra disposición. Con frecuencia ese mismo mercado presiona incluso para que los introduzcamos en la enseñanza. Basta ver cómo están actuando en la actualidad las multinacionales de los respectivos sectores para que se introduzcan (su interés no va más allá de eso, que se introduzcan) en las escuelas los ordenadores, los vídeos, los equipos cada vez más sofisticados. De ahí que sea tan importante saber *contextualizar* curricularmente los recursos que se vayan a utilizar en la enseñanza.

Si los recursos han de «constituir» un nexo entre las palabras y la realidad[83], «un punto de apoyo, pasarela o estriberón que instalamos o plantamos en la corriente del aprendizaje, para que cada alumno alcance o se aproxime al máximo de sus techos discentes»[84], «materiales apropiados para ayudar al alumno a conseguir los objetivos en cada lección»[85], esos son unos buenos marcos de referencia para plantearse el cómo de su inclusión en la programación.

La cuestión está en que hoy en día hay muchas posturas testimoniales, beligerantes con respecto a los recursos de la enseñanza.

> Lo mismo un grupo de profesores se desmarca diciendo que en sus clases no quieren para nada libros de texto, como una Administración pública convierte en *Leitmotiv* de su oferta política el que todos los centros educativos van a tener su ordenador, su vídeo y sus circuitos cerrados de televisión (luego hasta es probable que esos mismos centros anden con problemas para surtir sus bibliotecas, para adquirir material fungible o para que les proporcionen pupitres móviles). Ello quiere decir que hay mucho de fachada, de esnobismo, de desorientación en el manejo y papel que estamos otorgando a los materiales y recursos técnicos en la enseñanza.

Conozco un Centro que utilizaba un circuito cerrado de televisión para dar la hora, otro que se había comprado un enorme ordenador, y a parte de que no les cabía por las puertas (lo cual sólo es anecdótico pero supuso que se quedó casi un año en los sótanos esperando que abrieran un tabique) nadie sabía cómo/para qué utilizarlo. Por supuesto se trataba de un centro privado e inmediatamente se incluyó en su propaganda el hecho de que disponía del mejor ordenador del mercado.

En definitiva no se trata de meter en el aula muchos y sofisticados recursos sino de *meterlos en el currículum*. La introducción de nuevos recursos y el uso de los ya disponibles ha de surgir y adquirir sentido, al igual que las restantes dimensiones del desarrollo curricular, de las *necesidades* restrictivas reales que tengamos que afrontar en nuestra escuela.

Pero incluso al hablar de necesidades, hemos de vigilar porque estas sean curriculares.

Por ejemplo, ¿cómo podría yo presentar a estos niños un organigrama vivo de cómo funciona la sangre con el mayor realismo posible?», «¿qué recurso me puede permitir combinar imagen, sonido y guías didácticas para analizarlos?».

Y no solamente *coyunturales*.

«Aquellos lo tienen y nosotros no», «¿qué podemos hacer con esas 300 mil pesetas que nos sobran este año?», «¿por qué no solicitamos uno de esos ordenadores que ofrece la Administración? luego ya veremos qué se hace con él».

De todas maneras, entiéndase bien, no estamos en contra de los medios, ni siquiera en contra de medios notablemente sofisticados. Lo único que señalamos es la necesidad de redimensionalizar su sentido en un contexto curricular (el recurso no tendría sentido en sí mismo sino por el papel que se le atribuye dentro del espacio curricular; esto es, en relación con necesidades, prioridades, objetivos, contenidos, actividades, etc.). Sin duda alguna una enseñanza eficaz requiere medios técnicos, y éstos pueden facilitar, bien usados, el mejorar la calidad de la enseñanza, el rendimiento y satisfacción personal del alumno. Eso es claro. Estamos en un país desarrollado y nuestra enseñanza nos exige tener medios didácticos que estén a la altura de los tiempos. También es verdad, aunque con matizaciones, que la calidad de los medios empleados, puede ser un indicador de la calidad de la enseñanza que en la escuela se imparte. Pero si realmente existe una enseñanza de calidad, será porque los medios se han seleccionado bien y resultan funcionales a las necesidades de esa escuela. De otra manera, el solo hecho de introducir muchos y muy modernos medios no hará de por sí que mejore la enseñanza. Y a quien más le interesa que esta distinción sustantiva entre *tener medios* y *utilizar bien los medios* se aclare, es al propio profesor.

Las funciones de los recursos en la enseñanza

Esta inclusión de los recursos escolares y comunitarios y de los equipos técnicos que vayamos a utilizar en un contexto curricular que les dé «sentido» en esa situación concreta exige que el docente o el equipo escolar de planificación tengan suficientemente claras cuáles son las funciones y las posibles disfunciones que pueden desempeñar los medios en la enseñanza. Entre esas funciones podríamos señalar las siguientes:

1. Una función *innovadora*:

Con mucha frecuencia se tiende a identificar la presencia de «nuevos medios» con la existencia de renovaciones en esa escuela o aula. Cierto es que cada nuevo tipo de medio plantea un nuevo tipo de interacción sujeto-aprendizaje y eso da pie a que todo el proceso de enseñanza cambie (si prescindimos del libro de texto, todo el resto de elementos de la enseñanza ha de variar, igual que si incorporamos el vídeo). En ese sentido los medios nuevos, o los antiguos usados de otra manera, generan cambios importantes en la instrucción.

Pero como señala acertadamente Kunert[86] todo medio puede ser instrumento de conocimiento, pero también instrumento de dominio. Y en la experiencia de todos está cómo en ocasiones un nuevo recurso técnico introducido no actúa como movilizador de cambios sino como reforzador de la situación existente (lo que Watzlawick[87] denomina «cambio uno», esto es, un cambio meramente superficial que permite que en el fondo todo siga igual). También Chadwick[88] insiste en el hecho de que las ayudas audiovisuales introducidas en el modelo clásico de enseñanza, no varían el modelo, sino que actúan como mejora de la presentación de la información que hace el profesor, con lo cual el efecto real es que refuerzan una enseñanza centrada en el docente.

2. Una función *motivadora*:

En principio cualquier novedad lo es. Pero no se trata de eso sino de que el medio por su propia naturaleza acerca el aprendizaje a la vida, y permite, como ya se viene insistiendo en la educación desde Platón, superar, o por lo menos diversificar, la vía del verbalismo.

3. Ejercen también los medios la función de *estructuradores de la realidad*:

Los medios, son *mediadores* del encuentro del alumno con la realidad. Obviamente no son la realidad, sino que la representan, la traducen: presentan, codifican, organizan los datos de la realidad y del conocimiento, la connotan afectivamente, la cualifican. No dan toda la realidad sino sólo una selección de sus datos.

Hoy día es un debate muy generalizado a nivel de medios de comunicación el hecho de si sus profesionales distorsionan o no la realidad (una manifestación, unas fiestas populares, una obra de teatro televisada, etc.). Se puede pensar que quien distorsiona es

quien elabora el mensaje no el medio en sí. Y eso es cierto. Pero también lo es que cada medio tiene su propia semántica (por eso es tan diferente leer una novela que ver en cine ese mismo contenido), y por tanto cada medio al presentar la realidad de diferente manera nos lleva a conocerla de manera diferente.

> Creo recordar que hubieron de prohibirse en la televisión unos anuncios de soldaditos de juguete porque al presentarlos en secuencias animadas se creería que se movían por sí solos y así lo entendían los niños que luego se sentían estafados a la hora de tenerlos en su mano y ver que lo que ellos creían saber era un simple artificio audiovisual de la publicidad.

El hecho de que escojamos un medio u otro para aproximarnos a un tipo u otro de datos hará que entremos en contacto con un tipo u otro de presentación de esa realidad. Salinas[89] ha estudiado este efecto a través de la comparación de la información adquirida a través de un comic y a través de un relato verbal.

4. Los medios configuran también el *tipo de relación* que el alumno mantiene con los conocimientos a adquirir:

Aunque a este respecto no existe un acuerdo pleno entre los diversos autores, parece consolidarse la idea de que el tipo de medio que se utilice condicionará el tipo de operación mental que el sujeto vaya a desarrollar en el manejo del medio y en el procesamiento de la información que el medio transmite. Es lo que Escudero[90] ha denominado *impacto psicológico* de los medios sobre los procesos de aprendizaje específicos.

Este es uno de los aspectos importantes a contemplar en la selección e introducción de los medios en el espacio curricular: ¿qué tipos de actividad mental, de pensamiento moviliza preferentemente el medio elegido?, ¿qué tipo de solicitación hace al sujeto?, ¿qué diferentes tipos de aprendizaje provoca? Esta cuestión tiene una larga tradición en la didáctica práctica. Recordemos por ejemplo la crítica de Freinet, a los «medios sofisticados», diferenciando claramente entre medios que exigen recepción y medios que permiten y exigen trabajar sobre ellos, manipularlos, participar en la elaboración de los mensajes que después incorporan o presentan. Mayer y Greeno[91] han presentado apoyatura experimental demostrando que efectivamente los medios ejercen un impacto diferencial sobre el aprendizaje, de manera que existen claras concomitancias entre estructuras semánticas de la información que el medio presenta y resultados de aprendizaje.

5. Función *solicitadora u operativa*:

Los medios, en la línea de análisis desarrollada por Von Cube[92], Decaigny[93], etc. cumplen la función de facilitar, organizar las acciones instructivas. Por eso es tan importante su papel en los modelos tecnológicos de enseñanza. A través de los medios organizamos las actividades de los sujetos: los medios actúan como guías metodológicas

organizadoras de las experiencias de aprendizaje de los alumnos (experiencias que incluirán no sólo el contacto con los contenidos presentados en o a través del medio, sino el contacto con el propio medio: saber cómo manejarlo, cómo utilizar sus datos y responder a sus solicitaciones, etc.).

Una reciente investigación realizada en el área didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela por María García[94] comprueba que en varios textos del Ciclo Medio de EGB entre un 49% y un 66% (según las diferentes materias o editoriales) del promedio de sus elementos son solicitaciones de actividades, es decir sugerencias de actividades a desarrollar por el alumno de cara al aprendizaje[95]. Tan sólo un 13,38% corresponde a elementos informativos y un 20,15% a componentes de apoyo (imágenes, ejemplos, etc.).

6. Y podríamos hablar también de una *función formativa global*, vinculada al mundo de los valores educativos (actitudes, refuerzos, etc.) que el propio medio colabora a transmitir:

En este sentido el medio no se agota en su relación lógica con la realidad. Su pragmática y contexto de uso desborda ese discurso técnico (los recursos en cuanto que tales y al margen de su uso escolar) e incluso el discurso didáctico (los recursos en cuanto integrantes de un proceso curricular) para situarse también en un discurso pedagógico general (los medios como facilitadores de la expresión de pulsiones, de la creación de espacios investidos de diversas emociones o valores, transmisores de diferentes modalidades de relación: «objetos transaccionales» en Lapierre y Aucoutourier»[96].

Por señalar algunos ejemplos el profesor puede (en el sentido de posibilidad, no de que sea bueno hacerlo) utilizar un libro de texto no solamente para trabajar con él los contenidos sino también para castigar a un niño que se ha portado mal a hacer las actividades que en él se señalan, o a sostenerlo con los brazos en cruz; puede introducir diapositivas en clase y hacerlo comprándolas él o bien construyéndolas con los alumnos e incluso así buscando, a través de la aparición en las mismas, potenciar la estima o la integración en el grupo de algunos sujetos marginados del mismo, etc. Los medios permiten muy diferentes modalidades de uso en cuanto al nivel de cooperación, de implicación emocional, de intensidad de esfuerzo exigido, etc.

Condiciones de funcionalidad curricular de los medios o criterios para que estos funcionen bien en la escuela

Se podrían señalar unos cuantos aspectos que hemos de tener en cuenta a la hora de tomar decisiones sobre los medios a utilizar en la enseñanza y a la hora de revisar si realmente los que estamos utilizando cumplen bien o no los cometidos para los que decidimos emplearlos.

1. Congruencia entre el *modelo didáctico* del que partimos, el *tipo de medios* utilizado y la *función* que se les encomienda:

Como ha señalado Heidt[97], cualquier cosa que se diga sobre los medios o su justificación dependerá del modelo de enseñanza-aprendizaje a que se está vinculado,

bien doctrinalmente o bien *de facto*.

Dentro de los dos modelos a los que nos hemos estado refiriendo en este libro —el modelo tecnológico y el modelo experiencial—, el papel y funcionalidad de los medios adquiere diferentes sentidos.

Para los modelos tecnológicos, dentro de los que se plantea la didáctica como la «teoría de las posibilidades de intervención eficaz en el proceso de aprendizaje»[98], y en los que se busca el máximo control del proceso, los medios han de seguir esa línea de muy estructurados, dirigidos a un tipo de operaciones mentales y conductas fácilmente contrastables en cuanto a la eficacia lograda.

Para los modelos experienciales[99], o modelos basados en la formación[100] o modelos humanísticos[101], lo importante de los medios es que posibiliten una relación polivalente con la realidad total y que movilicen todas las dimensiones de los sujetos (inteligencia, motricidad, relacionabilidad, afectividad, etc.).

Si se desconsidera el modelo que sirve de marco de referencia, se descontextualiza el recurso y se pierde gran parte de su sentido.

> Un ejemplo claro de esto se puede observar en Briggs[102] cuando esta autora compara la eficacia lograda en el aprendizaje de un sistema de producción por dos recursos diferentes: la explicación del profesor en clase y una salida hecha por los alumnos para visitar y conocer *in situ* esa realidad. La conclusión de Briggs es que resultó ser más eficaz la explicación en clase por el profesor. La cuestión está en que el aprendizaje se evaluó a partir de una prueba objetiva sobre conocimientos de datos concretos. Pero obviamente no se consideraron otras ganancias que desde la perspectiva del modelo experiencial aportaba la salida: riqueza experiencial, conocimiento vivido, connotación de la realidad conocida como algo superior a los datos o aspectos concretos de esa realidad.

2. Adaptabilidad del *recurso* al *contexto* curricular:

Suele suceder que un recurso que funciona bien en un centro no da buenos resultados en otro, o incluso que dentro del mismo centro se produzcan grandes diferencias en cuanto a la eficacia de un medio en aulas o cursos distintos. Y eso nos puede pasar con cualquier tipo de recurso. Sucede tal cosa porque en todos ellos podemos distinguir varios planos de análisis, del conjunto de los cuales va a depender el que funcione bien o no en cada situación. Cada recurso se justifica o no en función de:

— *su propia calidad técnica*: hay buenos y malos aparatos, buenos y malos textos, buenos y malos materiales; buenos o malos desde sus propias características; para saberlo podemos requerir informes técnicos que valoren las distintas características y prestaciones de ese medio;

— *del contexto de uso en que se integre el recurso*: cierto es que un buen medio puede ser mal usado y que un buen y habilidoso profesor puede sacar gran provecho incluso de recursos mediocres;

— *de la funcionalidad curricular*: esto es, de que se adapte bien a la situación y al marco curricular; puede haber un buen libro de texto, perfectamente realizado y diseñado, pero que no sea válido para un centro porque o no responde a las necesidades y prioridades señaladas en su currículum o bien el

centro no dispone de los equipos complementarios que el texto requiere para desarrollar los temas, o bien su vocabulario sobrepasa al de nuestros niños, o bien es muy complicado y no nos vemos capaces de manejarlo bien, etc.; en tal caso decimos que ese recurso, con ser en sí mismo bueno, no es adecuado ni funcional en el contexto curricular en que se mueve nuestro centro.

De ahí que puedan ser o no ser compatibles en cada caso específico las condiciones técnicas del recurso que analizamos y las condiciones, didácticas en que habría de funcionar en esa situación. Un medio sólo funcionará bien si los tres planos señalados son compatibles y en los tres se dan las condiciones positivas que hagan eficaz la presencia del medio (que sea un buen medio, que se use adecuadamente y que se adapte bien a las condiciones didácticas de la situación).

3. Aprender el medio o aprender *a través* del medio:

Esta es una cuestión a la que a veces no prestamos la suficiente atención y que sin embargo desde el punto de vista curricular plantea notables problemas.

Cada medio tiene su propia naturaleza técnica e impone unas específicas exigencias para su manejo. Unos son más sencillos (encerados, franelogramas, libros, etc.), otros comienzan a ser complicados pero son asequibles a un uso generalizado en clase incluyendo el uso por parte de los propios niños *(cassettes*, diapositivas, retroproyector, fotografías, montajes audiovisuales, etc.) y, finalmente, algunos de ellos exigen una elevada competencia técnica para su uso, lo que se suele traducir en prolongados períodos de aprendizaje y entrenamiento (cine, vídeo, ordenador, etc.).

Por otro lado, hemos repetido reiteradamente que la dimensión y sentido didáctico de los medios alude precisamente a lo que cada medio aporta en cuanto organizador de la realidad y facilitador de los aprendizajes. Esto es, en cuanto se convierte en un importante instrumento mediador que nos ayuda a acceder en mejores condiciones a los objetivos del proceso bien sean estos terminales o experienciales.

Pero a veces sucede que el medio utilizado se despoja de su función instrumental (de «servir para») y se convierte él mismo en contenido y objetivo del aprendizaje («aprender el medio»). Sucede sobre todo con los medios más complejos; nos podemos pasar el curso aprendiendo cómo manejar el vídeo en lugar de aprender ciencias sociales con apoyo del vídeo, o aprendiendo a hacer cine, etc. Está claro que ése puede ser el aprendizaje pretendido en una escuela básica, y eso es importante tenerlo en cuenta para adecuar realmente la posición de cada medio al proyecto curricular que queramos desarrollar.

4. La cuestión del «mejor medio», o la *eficacia* de los recursos didácticos:

Quien oyera a los vendedores de vídeo diría que sin duda esa es la panacea de una enseñanza al nivel que los tiempos nos exigen. Otro tanto sucedería, claro, si poco después nos visita el representante de «equipos de diapositivas», o el de «laboratorios». En definitiva todos tienen virtualidades didácticas, pero también

todos presentan sus limitaciones.

Conocí a un profesor que desde mi punto de vista daba unas clases muy dinámicas y vivas. Pero su preocupación era que no le parecía bien hacerlo así «a pelo», y que era hora, pensaba él, de introducir algún tipo de medio técnico en la clase. Se trajo el retroproyector. Preparó algunas transparencias que no resultaron muy bien hechas, porque aún era inexperto y porque básicamente eran informaciones verbales las que aparecían en ellas. No se pudo mover de su mesa del estrado donde tenía el retroproyector y la clase se mantuvo en un tono distante y monocorde, más pendiente el profesor del aparato que de la implicación de sus alumnos. Aquella clase dinámica, fuertemente animada que él hacía de ordinario cedió su puesto a una clase «con medio» pero más tradicional y más aburrida.

En definitiva, no creemos que ya nadie se plantee que los medios de por sí vayan a hacernos mejores profesores. Y, de la misma manera, los profesores sabemos que, igual que no existe un mejor método, no existe tampoco un mejor recurso o medio. Como ha señalado Escudero[103] la valoración de un medio habrá de venir, a parte de las consideraciones que se hagan sobre los modelos teóricos que sirven de base a su estructura y función intrínseca, de la relación que mantenga con los restantes elementos de la estructura curricular, esto es: medio × sujeto × contenido × contexto × modalidades de uso. Unicamente el análisis cruzado de todo ese conjunto de variables (a través de diseños multivariados) nos permitirá referirnos a la *eficacia* de un determinado medio.

Con frecuencia se nos plantea hacer evaluación de recursos. Por lo general esa evaluación persigue constatar cuál de los medios analizados es el más eficaz. Lo que hemos querido resaltar en este apartado es que no vale con hacer un análisis «de oficina» o «de laboratorio» del medio. A lo más ese informe nos puede hablar del discurso técnico de ese medio (lo que el recurso es en sí mismo, descontextualizado del espacio curricular en que ha de funcionar), de sus virtualidades técnicas, pero no de su eficacia didáctica. Para hablar de las posibilidades didácticas de un medio hay que tener en cuenta:

- qué medio es;
- con respecto a qué sujetos;
- para qué tipo de resultados;
- en qué tipo de condiciones.

En resumen, cualquier recurso didáctico si ha de ser valorado (bien para adoptar una decisión con respecto a su adquisición, bien para controlar su eficacia real en nuestro diseño curricular) lo ha de ser desde la perspectiva plural de:

- las virtualidades técnicas que posea en cuanto medio (lo suelen exponer los propios vendedores o los prospectos aunque luego la práctica rebaje bastante esas afirmaciones);
- la adecuación a los sujetos con los que se quiere trabajar;
- la adecuación a la función que se pretende que desempeñe en la programación que hayamos realizado o vayamos a realizar;
- la adecuación a las variables extrínsecas al medio pero que constituyen su dimensión pragmática: cómo se va a plantear el trabajo con él, limitaciones

espaciales, horarias o institucionales respecto a su uso, implicación en la relación profesor-alumnos, o alumnos-alumnos, etc.;
— la forma en que asume y posibilita por sí mismo un aprendizaje integrado, o la capacidad para integrarse en una batería de recursos que garantice la integralidad del desarrollo de los sujetos (discurso pedagógico del medio);
— criterios de tipo administrativo, económicos (coste, rentabilidad, etc.).

Siguiendo el esquema de Gimeno[104] podemos configurar un cuadro de análisis de los medios que combina lo estructural y lo funcional tal como hemos señalado anteriormente. Las cuestiones que se consideran son:

1. Funciones pedagógicas que desempeña:

Ya hemos hecho referencia a este aspecto en otros puntos anteriores.

2. Nivel de simbolización *de los mensajes*:

Dos aspectos podemos incluir en este apartado:

a) ¿Qué tipo de relación o *conexión* establece cada medio entre *acción-representación mental-pensamiento* y nuevamente *acción?* De alguna manera como ya hemos aludido en puntos anteriores, la diferente semántica del medio afecta al tipo de operación mental que a través del medio se elicita en los sujetos (Piaget, Bruner y Wallon, etc.).

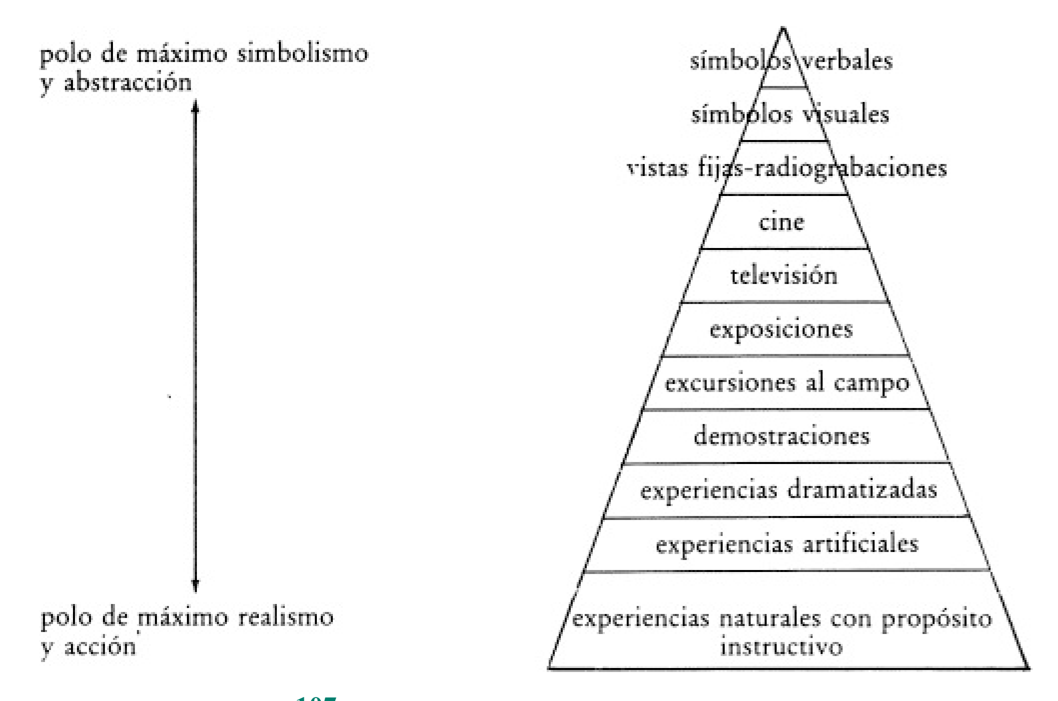
Entre la contemplación pasiva que exige una película y el trabajo exigido por un *puzzle* la diferencia es importante a nivel instructivo y de función de los medios.

Así siguiendo a Wheeler[105] podemos establecer cuatro categorías de contenidos transmitidas a través del medio y que darán lugar a cuatro tipos distintos de aprendizajes mentales:

— contenidos figurativos (presentan la realidad): provocan, dan pie al pensamiento intuitivo (de ahí su importancia en los primeros niveles de la enseñanza);
— contenidos estructurales (esquemas, síntesis, etc.; organizan la realidad): dan pie al pensamiento técnico;
— contenidos semánticos (denominan la realidad): dan pie al pensamiento verbal;
— contenidos conductuales (recogen el aspecto humano de la realidad): dan pie al pensamiento social.

b) *¿Qué grado de proximidad-lejanía* se da entre sujeto y realidad concreta?

Dale[106] es autor del famoso cono de la experiencia en el que se presenta un *continuum* de once grados en cuanto al realismo de los recursos o materiales utilizados en la enseñanza



Fernández Huerta[107] presenta una pirámide más sintética de la experiencia con tres niveles y basándose en los tres tipos de códigos de Bruner (enactivo, icónico y simbólico).

experiencia vicaria verbal y simbólica (a través de palabras y símbolos, representaciones abstractas de la realidad) lenguaje hablado, escritura, fórmulas, etc.
experiencia vicaria icónico-figurativa (con participación verbal). Prioridad: representaciones mecánicas de la realidad, mapas, planos, objetos, ejemplares, modelos, figuras, iconos, diapositivas, filminas, films, transparencias, grabaciones, radio, televisión, etc.
experiencia directiva de primera mano y total (contactos sensoriales inmediatos con la realidad) visitas, entrevistas, excursiones, inspecciones, caminatas, campamentos, servicios, experiencias de trabajo, fabricaciones, experimentos, dramatizaciones, etc.

Y Tisher[108] los ha concretado a nivel más descriptivo en:

— aprendizaje directo por medio de experiencias prácticas y reales;
— nivel audiovisual;
— aprendizaje vicario por medio de palabras y símbolos.

Esta cuestión tiene una importancia fundamental en el ciclo inicial y medio de la EGB, dada la situación evolutiva de los sujetos, su capacidad para manejar símbolos en lugar de los objetos no está aún bien desarrollada. La reivindicación de experiencias directas de toda la Escuela Nueva adquiere sentido desde esa perspectiva. Pero también resulta necesaria en el proceso de desarrollo cognitivo de los niños de estos

cursos la utilización de recursos que exijan niveles de pensamiento más abstractos.

3. Participación de los receptores:

Es un postulado no técnico sino funcional que está saturado de un posicionamiento pedagógico respecto al valor de la participación e implicación personal de los alumnos en los medios como protagonistas que son de su propia formación. En este sentido los medios «definen la relación»[109]: a través del uso que se hace del medio y de la función relacional que se le atribuye, el profesor define el papel que él y el alumno van a desempeñar en el proceso y el tipo de relación que va a existir entre ambos y de ambos con el objeto de estudio.

Desde esta perspectiva los medios tan sofisticados que hacen imposible su manipulación por parte de los alumnos pueden ser muy potentes desde su capacidad técnica para codificar y organizar la actividad, pero no responden adecuadamente a esta condición pedagógica. En definitiva, refuerzan el papel subsidiario y dependiente del sujeto en el proceso de su propia formación. La orientación de apertura de la escuela al medio, que está a la base de este libro, hace que hayamos de ampliar la participación a la de todos aquellos miembros de la comunidad implicados en el proceso de enseñanza. Con lo cual se da pie al intercambio de medios y materiales, a la discusión sobre la mejor forma de recoger a través de los medios la vida de la comunidad, etc. Se «socializa» la idea y el sentido de los medios.

La participación se puede dar en distintos niveles: en la *producción* del medio o de los materiales que el medio requiere, en el *control*, en su *manejo operativo*, en el establecimiento de su *función didáctica* y condiciones de *uso*. Freinet, ha hecho de esta cuestión bandera de su planteamiento instructivo.

4. Poder de definición metodológica:

Se trata de analizar la relevancia que van a adquirir en el proceso instructivo y la medida en que van incluso a determinarlo: hasta qué punto el recurso introducido es un evento complementario en el proceso o por el contrario se convierte en el protagonista haciendo que el resto de los componentes actúen dependiendo de él.

A mayor monopolio por parte del recurso o batería de recursos de la influencia instructiva, más riesgos corre ésta de no funcionar bien de no hacerlo ese medio y más determinados van a estar los resultados formativos por las virtualidades y limitaciones del recurso utilizado:

> Pensemos, por ejemplo, en la TV educativa cuando todo el proceso se organiza en torno a ella, o lo que ha sucedido con el libro de texto que ha monopolizado de tal manera la actividad escolar que todo acaba organizándose en torno a él con el peligro de verbalismo, rutinización, uniformidad e influencia monopolar que ello implica.

Por el contrario, si el recurso cubre tan sólo un espacio limitado en el proceso docente además de que éste se beneficiará de sus virtualidades instructivas, la propia

dinámica del proceso y las influencias cruzadas generadas por otros medios utilizados harán que se neutralicen sus posibles efectos contraindicados.

En este mismo sentido ha de ser considerado el papel que el medio otorga al profesor. Anular la función complementaria al medio del profesor supone, por lo general, anular la posibilidad de adaptar la enseñanza a esa situación concreta.

5. Características internas del propio medio:

Ya hemos aludido en otros apartados a este punto: el discurso técnico del medio. En cualquier caso se refiere a la posición del medio en el *continuum* iconicidad (relación directa, analógica con la realidad que presente) —abstracción (traducción de esa realidad a signos convencionales):

— monosemia-polisemia en que se presentan los mensajes (recordemos lo dicho sobre clausura-apertura de los lenguajes);
— estatismo-dinamismo del mensaje (las posibilidades son muy diferentes de utilizar tan sólo imágenes fijas a introducir montajes audiovisuales o incluso cine; cada tipo de contenido a presentar puede hacer preferible o más viable utilizar una u otra);
— soporte utilizado para presentar el mensaje: imágenes, palabras, hibridaciones verbo-icónicas, superposiciones icónico-auditivas, etc.;
— canales de percepción que priorizan los medios: de siempre se ha dicho que la escuela privilegia en exceso el canal verbal-auditivo, pero idéntico riesgo se correría si todo fueran imágenes o todo acciones.

6. Aspectos extra-medios:

Costo, rentabilidad didáctica, dependencia de mantenimiento, equipamientos complementarios necesarios, etc.

Con este cuadro de características por delante podemos hacernos cuando menos una idea de los criterios a utilizar a la hora de relacionar y/o valorar los recursos instructivos a introducir en nuestro proyecto curricular.

Los medios en el ciclo inicial y medio

Antes de acabar este apartado quisiera plantear algunas consideraciones en torno a la posición y sentido curricular de los medios y recursos didácticos en los dos niveles de enseñanza (inicial y medio) que constituyen el marco de referencia de este libro:

1. Los medios y recursos didácticos han de estar referidos a un marco psicodidáctico donde queden configurados como momentos o actos del discurso tanto pedagógico como didáctico, y situados en estrategias globalizadas y polivalentes. Los medios están dirigidos a todo el sujeto y serán

tanto más ricos cuantas más áreas o dimensiones de cada niño pongan en movimiento.

2. Son preferibles medios que contengan menos opiniones y juicios de valor (salvo cuando queramos trabajar esas funciones) y por el contrario que sí presenten muchas descripciones y una amplia diversidad de códigos como forma de expansión de las estructuras cognitivas (Piaget).
3. Medios y recursos que posibiliten la fantasía y los simbolismos no lógicos, de modo que el sujeto pueda abordar la realidad tanto de forma cognitiva y lógica como lúdica e imaginativa (Lapierre y Aucoutourier[110]; Michelet)[111].
4. Medios que sean en sí mismos orientadores, o que lo sea el contexto de uso en el que se empleen. Esto es, que no se reduzca a plantear el dato o hecho objetivo en sí mismo sino la forma de abordarlo, analizarlo, controlarlo, como base de una adecuada fundamentación de las estrategias cognitivas de los alumnos.
5. Buscando una combinación adecuada de mediaciones abiertas o expansivas (objetivos experienciales) y mediaciones cerradas o convergentes (objetivos terminales). Michelet[112] insiste en que el valor de los materiales (medios) didácticos va más allá de su capacidad denotativa y de relación lógica con el objeto o fenómeno que representa y que es muy fácil para los niños de esta edad relacionar cualquier objeto con la intuición, el ensueño, la fantasía o la poesía, desbordando incluso las previsiones de los propios fabricantes (quién no ha visto jugar a los niños de manera muy creativa con las piezas de la caja de figuras geométricas: una pirámide puede muy bien convertirse en puesto de vigía en el fuerte, montaña nevada o simplemente una tarta nupcial. He ahí un objeto fuertemente convergente y abstracto usado de manera imaginativa y con contenidos afectivos). Pueden verse ejemplos y orientaciones didácticas a este respecto en De Prado y Zabalza[113].

DISEÑAR Y ANALIZAR LAS RELACIONES DE COMUNICACION

Desde el punto de vista de la comunicación, el aspecto fundamental de la enseñanza es que se trata de un *encuentro*. La propia etimología del término «comunicación» nos retrotrae a la idea de «unión», entrar en contacto. Cuando nos comunicamos estamos «tratando de establecer una comunidad con alguien: tratamos de compartir una información, una idea o una actitud»[114].

La vieja idea de que enseñar era «transmitir conocimientos» por parte del profesor al alumno es claramente insuficiente para reflejar la riqueza y variedad de los intercambios que se producen dentro del aula. La enseñanza es mucho más que pura comunicación de nociones. Coincido a este respecto con las dos hipótesis básicas de Bradford[115]:

1. El proceso de enseñar-aprender es una transacción humana que une al

maestro, al estudiante y al grupo en un conjunto de interrelaciones dinámicas que sirven de marco a un aprendizaje entendido como cambio que se incorpora al proyecto vital de cada individuo.

2. El objetivo básico de la educación es el cambio y crecimiento o maduración del individuo; esto es, una meta más profunda y compleja que el mero crecimiento intelectual.

A la idea de Bradford habría que añadir la comunidad escolar como otro participante más en el intercambio y así tendríamos un esquema más completo aún de lo que es la enseñanza a nivel comunicacional.

Bien, y ¿cómo podemos aplicar e introducir estos postulados comunicacionales en el desarrollo curricular? Vamos a ir revisando algunos aspectos relevantes a tener en cuenta a la hora de tratar de organizar y mejorar cualitativamente las relaciones interpersonales en el aula.

La clase como espacio peculiar de encuentro

Tanto la clase en sí como el tipo de intercambios, contactos e influencias mutuas que en ella se producen reúnen características muy peculiares.

> En una investigación realizada durante tres años observando las clases en que actuaban profesores principiantes (en prácticas) Doyle[116] señala que las más importantes características de las clases a las que aquellos jóvenes profesores tuvieron que hacer frente a la hora de adoptar sus decisiones didácticas fueron:
>
> — la multidimensionalidad;
> — la simultaneidad;
> — la impredictibilidad.

Las clases son *multidimensionales* en el sentido de que lo que se hace en ellas sirve a una amplia y variada red de propósitos y contiene una amplia gama de asuntos y procesos. A ello hay que añadir que no todos ellos están interrelacionados y que incluso a veces ni siquiera son compatibles entre sí.

En la clase hay sujetos muy diferentes, cada uno con su propia vida, sus diversas capacidades, su forma de estar e integrarse en la dinámica del aprendizaje, etc. Están también las influencias de las familias, del ambiente social, de la propia institución. Están los Programas Oficiales, el propio profesor, etc. Además el docente ha de abordar tareas tan distintas como impartir información y explicarla, atender el trabajo de cada uno de los alumnos, juzgar su actividad y proporcionarles *feedback*, atender al grupo como tal y sintonizar emocional y afectivamente con los distintos estados de las personas o sucesos de la clase, distribuir y operar con materiales y recursos, etc. Y cada decisión que tome ha de ser congruente con este estado general de cosas (porque además cada decisión inicial le restringirá el campo de alternativas que posteriormente podrá adoptar: una vez que se decide por un tipo de trabajo tendrá que seguir por esa vía…).

Sobre la multidimensionalidad aparece además la *simultaneidad*. La cuestión no es sólo que ocurren muchas cosas, sino que ocurren a la vez. Muchas de sus actuaciones han de estar referidas a diferentes sujetos o motivos o tareas en curso. Ha de estar pendiente de los alumnos que trabajan y de los que no lo hacen, de los procesos y los resultados, de los contenidos y de las formas de relación.

De ahí que la multiplicidad de eventos y la simultaneidad de su ocurrencia tenga como tercera caracterización la *impredictibilidad* de la secuencia de eventos en la clase. Ciertamente los profesores aprenden a predecir cómo van a ir las cosas y a responder a los imprevistos sin perder el hilo, a base de experiencias.

Ser capaz de organizar las actividades y relaciones de una clase significa pues que el docente ha de ser capaz de responder a este triple marco de exigencias que presentan las clases escolares. En otros términos, la posibilidad de una buena conducción de la clase implica la *reducción de la complejidad* de la situación por parte del profesor.

En la investigación de Doyle se identificaron cinco habilidades que el profesor debía ir adquiriendo para poder responder adecuadamente a la complejidad de la situación a que ha de enfrentarse:

1. Habilidad para *agrupar (chunking)*, esto es, para recoger los sucesos aislados dentro de categorías más amplias de manera que se simplificaba el sentido y el tipo de respuesta a dar a cada una de las unidades comunicacionales y/o demandas de la clase.
2. Habilidad para *diferenciar*, complementaria de la anterior y que alude a saber discriminar entre los diversos eventos en función de su significado inmediato y a largo plazo.
3. Habilidad para solapar las actividades, esto es ser capaz de manejar o hacer frente a dos o más aspectos o situaciones a la vez, o sea dirigir su atención simultáneamente hacia diferentes aspectos de la actividad que en cada momento se está haciendo en clase o a las diferentes dimensiones que interactúan en cada situación didáctica.
4. Habilidad para *distribuir el tiempo o* ser capaz de establecer y controlar la duración de las tareas.
5. Habilidad para *juzgar con rapidez* o ser capaz de interpretar los sucesos con un mínimo de dilación.

Como se puede ver, ya van apareciendo importantes aspectos a tener en cuenta a la hora de planificar la dinámica relacional y la organización interna del trabajo en el aula. Por otra parte, es importante señalar la escasa atención que suele otorgarse a esas habilidades en la formación de los profesores.

Otra característica fundamental que conviene tener presente en la clase escolar es el tipo específico de relación interpersonal que se produce en ella, que la distingue de otros espacios particulares de encuentro. La escuela es:

a) Un espacio de *relaciones institucionales*: lo que en este caso supone una *relación forzada*, sometida a *normas* y centrada en *tareas*. El conjunto de estas tres subdimensiones de la relación interpersonal y el cruce de condicionamientos o interferencias entre ellas es el más frecuente origen de conflictos relacionales en el aula. Un inicial aprecio y gusto por trabajar una disciplina puede verse afectado negativamente por el hecho de su obligatoriedad o por las normas impuestas. La obligación de asistir a la escuela, de asistir a las clases de un profesor constituye un marco inalterable por el

propio alumno y eso tanto si le gusta como si no (la verdad es que esta cuestión comienza a ser problema en edades más avanzadas, sin embargo, también los chicos y chicas de ciclo inicial y medio son sensibles a esta dimensión de la obligatoriedad, se sienten más cómodos con unos profesores que con otros). De todas formas como señala Hargreaves[117] si bien el alumno no puede renunciar explícitamente a las condiciones institucionales señaladas sí puede hacerlo implícitamente a través del rechazo, desmotivación, ausencia psicológica y escasa participación en las actividades de la clase.

b) Un espacio relacional centrado en los *roles*: Existe la relación y se fundamenta en los diferentes roles que desempeñan los interactuantes: profesor y alumnos. La diferencia de roles en este caso, también *diferencia de poder*. El alumno juega un papel subsidiario (incluso cuando el docente tiene a bien concederle un mayor protagonismo). El docente define la relación y la orienta. Ciertamente existe intercambio en ambos sentidos, y también profesor y alumno se influencian mutuamente, pero el sentido relacional de la influencia es diferente para uno y otro. La característica fundamental del papel del docente es que posee «autoridad» (proveniente del hecho de ser profesor, de ser adulto, de ser el responsable legal-institucional de la situación, de sus conocimientos, etc.). No queremos decir, en absoluto, que eso sea malo, pero sí es preciso tenerlo en cuenta para poder explorar hasta qué punto esa *asimetría* condiciona la relación, y cómo el uso que en cada caso se hace de ella afecta los resultados formativos de los alumnos. Eso es precisamente lo que da lugar a los llamados «estilos de enseñanza» y «clima de clase». Lo veremos a continuación.

La clase como espacio relacional regulado

El carácter institucional al que acabamos de aludir lleva consigo el que la clase se constituya en un contexto reglamentado de interacción. La relación dentro de las clases no se dirige a sí misma (no es un lugar donde uno va para estar con los amigos: el objetivo de la relación es ahí la propia relación) sino a la consecución de unos objetivos educativos. Aquí la relación es además un medio «para», y se le exige desarrollarse de tal manera que sea funcional y eficaz con vistas a que realmente se consiga esa finalidad.

La forma en que la institución escolar y los docentes interpretan y aplican este principio de la regulación de las relaciones entre profesores y alumnos es lo que denominamos «estilo de enseñanza» y «clima de la clase». Se trata de conceptos un tanto vagos y vaporosos, pero que sirven bien para discriminar entre diferentes formas de plantearse el diseño de las relaciones dentro de la clase, que es lo que aquí se trata. Lo importante es que se hayan alcanzado evidencias que demuestran que según sea la conducta del profesor y su forma de configurar el estilo de enseñanza se van a modificar notablemente, tanto la conducta del grupo como un todo como las conductas y vivencias de sus diferentes miembros.

Aunque se han hecho matizaciones posteriores, la aportación más conocida respecto a los «estilos» es la que hicieron Lewin, Lippitt y White[118] que diferencian entre estilo *autoritario* (el líder, en este caso el profesor, señala las tareas y la forma de llevarlas a cabo, critica y alaba personalmente, ordena lo que en cada caso debe hacerse para alcanzar el objetivo y distribuye los cometidos individuales); estilo *democrático* (los alumnos participan en la confección de los proyectos y en las decisiones a adoptar en las diferentes actividades. Los cometidos de cada uno se distribuyen de común acuerdo. El líder participa como uno más en las actividades, y en lugar de alabanzas o críticas personales da instrucciones técnicas o reconoce el trabajo realizado); y estilo *laissez-faire* (la conducta del profesor es pasiva, reacciona tan sólo cuando se lo solicitan los miembros del grupo).

A conceptualizaciones y denominaciones bastante similares han llegado también otros autores. Así Tausch[119] utiliza un modelo paralelo con tres tipologías de docente: de *conducta autocrática*, de *conducta integradora-social activa* y de *conducta integradora social pasiva* (o *laissez-faire)*.

Aplicando su modelo al análisis de las observaciones y registros de una muestra de 44 profesores alemanes de los diversos niveles y a través de la valoración de las conductas observadas por el sistema de jueces, se encontró que el 97% de los registros correspondían al estilo autocrático (siendo un 17% extremadamente autocrático), sólo un 2% de los profesores fue considerado como integrador-social activo y un 1% como integrador-social pasivo. (De todas formas lo llamativo de esos resultados ha de ser matizado pensando que el trabajo se realizó en 1958).

Anderson y Brewer[120] diferencian entre un tipo de profesor *dominante* (que basa sus actuaciones en el hecho de que sabe más, controla las actividades a través de órdenes, imposiciones, amenazas o reproches. Le desagradan las discusiones y críticas y exige un clima de obediencia) y un tipo de profesor *integrador* (que ruega más que ordena, comparte la responsabilidad y control de las actividades con los alumnos cuya cooperación busca de manera permanente. Le agrada que los alumnos planteen sus propias ideas y presenten iniciativas).

A continuación presentamos una tabla elaborada por Woolfolk y McCune[121] sobre las ventajas y limitaciones de los diferentes estilos de liderazgo en la enseñanza.

No estoy muy seguro de que uno pueda plantearse de antemano qué tipo de liderazgo va a implantar en su clase. Es decir, no sé hasta qué punto se decide u opta por ser democrático, o autoritario o permisivo. En un capítulo anterior se dejaba claro cómo en las decisiones pero sobre todo en las acciones del profesor ejercía mayor influencia su propia experiencia previa y las mismas presiones ambientales que sus convencimientos teóricos. En todo caso, lo que si está claro es que ésta es una cuestión en absoluto baladí, sino que va a influir realmente en cómo vayan las cosas en nuestras clases, en el nivel de trabajo, implicación en las tareas y satisfacción de los alumnos. En definitiva en los resultados finales.

Cierto es, de todas formas, que, si bien todas esas consecuencias (satisfacción,

implicación, rendimiento) no surgen de la nada, el conseguirlas requiere algo más que una simple opción por un determinado estilo de enseñanza. Es decir tampoco en este caso existe el «mejor» estilo. Como justifica y documenta McDermott, existen formas autoritarias de comunicación en clase que tienen éxito y otras que no lo tienen. Lo mismo que existen formas no autoritarias exitosas y otras que no lo son.

> «Ningún estilo pedagógico es intrínsecamente mejor que el otro. Si alumnos y profesores pueden entender el estilo lo suficientemente bien como para construir sus planes de trabajo y una relación de confianza, entonces aquello funcionará»[122].

Los efectos del estilo de liderazgo son diferentes, obviamente, en función de la edad de los alumnos.

Por lo que respecta a los alumnos de los ciclos inicial y medio existen toda una serie de datos empíricos que nos deben poner en guardia respecto a posturas excesivamente superficiales con respecto a nuestra adhesión impulsiva a uno u otro de los estilos. Rosenshine[123] en un trabajo en el que analiza y resume los de otros tres autores[124] señala:

> A nivel de escuela elemental y con niños provenientes de clases socioeconómicamente bajas y medias, el hecho de dar a los alumnos oportunidades para participar en la toma de decisiones (se les implicaba en la elección de actividades, trabajo en grupo, elección de pupitre y se les hacía responsables de la planificación de la clase) estaba significativamente asociado a menor nivel de rendimiento académico y menor tiempo de implicación en las tareas de clase.

En el estudio de Salomon y Kendall aparecía además que ni siquiera se ganaba en creatividad, autoestima, espíritu de investigación o en destreza para escribir en las clases con orientación democrática cuando se trataba de niños pequeños y de nivel bajo.

TABLA 6
VENTAJAS Y LIMITACIONES DE DIFERENTES ESTILOS DE LIDERAZGO

Estilo	*Ventajas*	*Limitaciones*	*Potencialmente eficaz en estas situaciones*
Liderazgo establecido por el profesor. («Hoy vamos a aprender...»)	1. Asociada a aumento de logros y tiempo de dedicación en las aulas de la enseñanza primaria 2. Evita la pérdida de tiempo y las vacilaciones de los alumnos a la hora de tomar decisiones 3. Permite al profesor seleccionar actividades apropiadas para los individuos 4. Los alumnos con ansiedad se comportan mejor ante una estructura y orientación considerables	1. No proporciona a los alumnos una práctica en la toma de decisiones y en la obtención de una autosuficiencia 2. A menos de que el profesor sea también justo y cordial y se muestre amistoso puede provocar la rebeldía de los alumnos 3. Puede estimular la apatía y la dependencia del profesor	1. Aprendizaje de destrezas básicas en los niveles de la enseñanza básica 2. Por lo general, en clases grandes donde la dirección totalmente democrática de *laissez-faire* inmovilizaría a la clase 3. Comienzo con la dirección del profesor cuando a esto es a lo que estén acostumbrados los alumnos, aunque la planificación incluya el ulterior desplazamiento a otros métodos 4. Enseñanza a alumnos con ansiedad o miedo
Liderazgo democrático o de participación del alumno («Vamos a decidir juntos lo que debemos hacer...»)	1. Probablemente será elevada la moral 2. Los alumnos aprenderán más a ser autosuficientes y a depender menos del profesor 3. Los alumnos pueden sentirse más motivados y comprometidos en las actividades de clase, dado que fueron capaces de contribuir a planificarlas 4. Ayuda a los alumnos a practicar las destrezas vitales de la negociación y a la toma en grupo de decisiones	1. Los alumnos no saben tanto como el profesor. Es posible que sus ideas no sean las más adecuadas para el aprendizaje de la materia 2. Cabe que se dediquen horas al logro de decisiones colectivas en vez de consagrar ese tiempo al aprendizaje 3. Por lo menos, en algunos chicos los logros serán escasos	1. Clases más reducidas 2. Enseñanza de temas en los que los objetivos son generales y pueden ser alcanzados de diversas maneras 3. Enseñanza a alumnos de gran capacidad y que no experimenten ansiedad 4. Posiblemente más adecuada con chicos mayores
Liderazgo de *laissez-faire* («A ti te incumbe utilizar este tiempo para aprender lo que quieras»)	1. Permite a algunos alumnos sobresalir y descubrir nuevas reservas de creatividad 2. Obliga a los alumnos a asumir una responsabilidad por el aprendizaje. Si tienen éxito en clase cabe que continuen asumiendo la responsabilidad del aprendizaje fuera del aula 3. Proporciona un terreno en el que conocer a los alumnos: ¿Quién surge como líder? ¿Cómo se comporta cada uno ante la incertidumbre y el conflicto?	1. Los logros serán quizás muy bajos 2. Los alumnos, los padres y la dirección pueden sentirse insatisfechos 3. Algunos alumnos se sentirán totalmente abrumados y perdidos	1. Con muy pocos alumnos creativos o capacitados 2. En clases donde la creatividad individual constituya un interés primordial 3. En clases muy reducidas 4. Como una experiencia de clase para estudiar los procesos en el seno de un grupo, la comunicación, el liderazgo, la toma de decisiones o la anarquía

A una conclusión bastante similar llegaron Stebbins y otros[125] en una investigación de cuatro años de duración encargada por la Oficina de Educación de Estados Unidos para examinar los efectos de diversos métodos de educación compensatoria para niños en

situaciones de desventaja (Programa *Follow Through)*.

> Se compararon los efectos de trece métodos distintos, cada uno de los cuales perseguía desarrollar en los niños una amplia variedad de habilidades y actitudes. Esos once métodos podrían ser agrupados en tres grandes grupos: un grupo de métodos centrados en las habilidades básicas *(Basic Skills Models)* centrados en la consecución de habilidades como vocabulario, cuentas matemáticas, deletreo y lenguaje, etc.; otro grupo de modelos centrados en la comprensión y desarrollo cognitivo *(Cognitive Conceptual Skills Models)* que hacían especial énfasis en aspectos como el «aprender a aprender» y en procedimientos de solución de problemas; finalmente un tercer grupo de modelos de tipo afectivo *(Affective-Cognitive Models)* que se centraba primordialmente en la mejora del autoconcepto y en el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje, y sólo secundariamente en habilidades conceptuales de tipo cognitivo. En relación con los «estilos», aunque no cabe hacer un parangón total, sí podemos señalar que desde luego el grupo de los *Basic Skills Models* fueron los más directivos (con métodos de instrucción directa, conductuales, etc.), los cognitivos estarían en un nivel intermedio (incluyen métodos individualizados, «centros de interés», etc.) y desde luego los afectivos serían los más abiertos (educación por los compañeros, educación basada en el apoyo, etc.).

Pues bien los resultados de éste importante e interesante estudio señalan que existe efectivamente variabilidad en los efectos de los diferentes grupos de métodos:

- los métodos que enfatizan las habilidades básicas resultan más eficaces que los restantes métodos en ayudar a los niños a alcanzar esas habilidades básicas;
- cuando los métodos habían puesto su énfasis en cualquier otro aspecto que no fueran las habilidades básicas, los niños que fueron atendidos a través de esos métodos tendieron a puntuar en las pruebas de habilidades básicas más bajo que si no hubieran seguido el Programa *Follow Through*;
- ningún método fue notablemente superior a los demás en alcanzar mejores puntuaciones en habilidades cognitivas-conceptuales;
- los modelos que se centraban en las habilidades básicas produjeron mejores resultados en mejora del autoconcepto de los niños que los otros modelos, incluso que aquellos que tenían esa mejora como objetivo central;
- las ganancias obtenidas por los niños del *Follow Through* en matemáticas fueron mayores que las de los niños que no seguían el Programa tan sólo en los dos primeros años de éste; luego no hubo diferencias, salvo en el caso del método «instrucción directa», que se mantuvo durante cuatro años;
- el Programa *Follow Through* fue tanto más eficaz cuanto más desventajas presentaban los niños a los que se les aplicó.

Es importante tener en cuenta datos tan notablemente divergentes con lo que podría ser una consideración simplista respecto al «estilo de enseñanza» que atribuyera todas las desventajas y críticas del mundo a los métodos directivos y conducidos por el profesor y todas las virtualidades positivas a los llamados estilos democráticos. Sobre todo con niños pequeños y niños con problemas ya vemos que las cosas no están tan claras.

Lo que sí hemos de tener en cuenta a nivel de diseño de nuestro estilo de relación es que con niños pequeños las posibilidades o alternativas que se les ofrezcan pueden sumirles en el desconcierto y la distracción. Y en caso de utilizar esas posibilidades de

decidir, las alternativas ofrecidas han de ser claras y bien estructuradas.

Por otro lado, a elegir y a decidir también se aprende y por eso puede resultar conveniente establecer inicialmente procesos de «elección guiada». Y en todo caso el ofrecer o no alternativas y posibilidades de elección ha de estar en consonancia con los objetivos pretendidos en cada actividad. Si lo que se pretende es adquirir una destreza básica o aprender algo necesario, no cabe la opcionalidad, que en cambio sí puede ser oportuna, e incluso necesaria, en otro tipo de aprendizajes (lectura, juegos, actividades de investigación, etc.). Esto significa que no se trata de ser siempre directivo y siempre democrático o permisivo; cada situación, tipo de alumnos, materia de aprendizaje, etc. pueden hacernos recomendable variar de estilo.

> Por ejemplo, utilizar una enseñanza directiva para lectura, escritura y otras habilidades básicas y un modelo participativo en Ciencias Sociales.

La cuestión básica para un docente que planifica su enseñanza, estriba en cómo encontrar ese punto de inflexión adecuado que combine, en la debida proporción, directividad y participación de los alumnos. Por lo que hasta ahora se sabe el «clima» relacional y de trabajo más adecuado es el que integra ambas dimensiones. Entre las conclusiones a que llega Moos[126] en su análisis de los climas de clase hay dos que aluden a esta cuestión:

— la conclusión de que los estudiantes que manifestaron mayor satisfacción pertenecían a clases caracterizadas por una alta implicación de los estudiantes, una relación personal (a nivel de personas no de roles) entre estudiantes y profesores, desarrollar métodos innovativos de enseñanza y tener reglas definidas con claridad;
— la conclusión de que las clases en que los alumnos narraban una mayor proporción de satisfacción en el aprendizaje combinaban un interés afectivo por los estudiantes como personas (dimensión de relación) con el énfasis en un trabajo duro de los estudiantes para el logro de premios académicos (competición), junto con un contexto coherente y organizado.

Quitemos quizá hierro a la idea de la «competición» como algo deseable en la dinámica instructiva de los niveles básicos (el trabajo de Moos abarca diferentes niveles de enseñanza), pero el resto de su referencia centra bien la idea de síntesis entre lo permisivo y lo directivo a que nos estamos refiriendo. Moos lo explica con gran claridad en otro punto:

> «La más clara conclusión es, hoy por hoy, que una relación humana satisfactoria tiende a facilitar el desarrollo personal en cualquier ambiente social. Con todo, el énfasis en las dimensiones relacionales es necesario pero no suficiente. Los objetivos de conducta y el rendimiento parecen depender de la combinación de una relación cálida y de apoyo y el énfasis en direcciones específicas de desarrollo personal y un medio ambiente razonablemente claro, ordenado y bien estructurado»[127].

De cara al diseño y en términos prácticos el profesor ha de afrontar y estar pendiente

de:

1. Prever y/o buscar *formas de contacto* con los alumnos que manifiesten (que hagan patente para los alumnos) su interés por ellos como personas. Dotar de *calidez* y afectividad a ese contacto (no meras relaciones formales, trato de «Vd.», etc.). El manejo que el profesor haga de su propio cuerpo, de su expresividad general, del tono de voz, de sus movimientos a lo largo de la clase, etc. jugará un importante papel al respecto (Pujade-Renaud, 1977).
2. Una clara *orientación a la tarea* que a veces supondrá señalar claramente qué y cómo se debe hacer, y en otras ocasiones permitirá abrir un abanico de alternativas para que los alumnos individualmente o en grupo adopten sus decisiones. En todo caso esta segunda opción no habrá de suponer ni objetivamente ni a nivel de visión subjetiva de los alumnos pérdida alguna de la importancia de esa tarea, o de las exigencias en cuanto al nivel de logro a alcanzar.
3. Unas *normas* generales de funcionamiento de la clase claras y controladas en cuanto a su seguimiento por parte de todos, y un ambiente de trabajo bien estructurado (que no dé pie a la confusión, a la pérdida de tiempo, o al salirse de la tarea).

El aspecto de las reglas de funcionamiento tiene mucho que ver con la *disciplina*. A este respecto puede sernos muy útil tener en cuenta los trabajos de Kounin[128] quien concluye que una eficaz conducción de la clase está relacionada con las siguientes habilidades del profesor:

— *conspicuidad (withitness)*: o la habilidad para dejar claro a los alumnos que él está al tanto y se da cuenta de todo lo que está pasando en la clase; si uno se implica mucho con algún alumno particular o grupo, el resto de la clase se le escapa; implica evitar lo que Kounin denomina errores de tiempo *(timing errors*: esperar demasiado antes de intervenir) o error de localización *(target errors*: llamando la atención o echando la culpa a algún alumno que no ha sido);
— *solapar actividades*: o la habilidad para seguir la pista y supervisar varias actividades al mismo tiempo;
— *centrarse en el grupo*: o la habilidad para mantener tantos alumnos como sea posible implicados en las tareas de clase, evitando el centrarse en uno o dos alumnos;
— *manejo del movimiento*: o la habilidad de atender a la lección y al grupo moviéndose y cambiando de ritmo o dirección o utilizando varios cuando sea necesario.

De todas formas mantener un buen clima en clase es mucho más que lograr una disciplina efectiva. Lo importante es que la clase se constituya en un contexto regido por

unas normas, eso sí, pero dinámico y vital (no es sólo el orden lo que la define, sino que por encima del orden esté el trabajo como dimensión más básica y a la que debe condicionarse el orden).

Son interesantes a este respecto, porque recogen una idea laboriosa del control a ejercer por el docente (lo que queda claro es que los profesores hemos de superar una regulación de las clases basada meramente en las sanciones o refuerzos negativos) las medidas de control que Redl y Wineman[129] proponen (el suyo es un trabajo sobre el tratamiento educativo de los niños agresivos aunque con ideas perfectamente trasladables a la clase «normal»):

1. *Interposición de señales*: (miradas, tono, insinuaciones, etc.). El profesor actúa en cuanto se inicia la infracción o incluso se anticipa a ella. De esta manera atrae la atención del posible infractor y le hace llegar su aviso. Con frecuencia si el alumno «recoge e interpreta bien su mensaje» se evitará el posible desajuste que entonces comenzaba. Esta técnica está muy en relación con la habilidad del *withitness* a que se refería Kounin.
2. *Excitar el interés*: es una técnica que trata de evitar el reproche continuado a los desatentos o no metidos en la tarea. Las referencias personales, las alusiones a factores novedosos o llamativos (una película, un libro, una ocurrencia, etc.) pueden jugar ese papel.
3. *Reestructuración de la situación*: son los cambios repentinos de tarea, contenido del que se habla, libro sobre el que se trabaja, forma de trabajo, actividad, etc. Muy útil cuando uno se da cuenta que está perdiendo la atención, o que se le va la clase de las manos, o que gran parte de los alumnos ya ha acabado su actividad anterior y están en situación de expectativa y proclives a desconcentrarse.
4. *Manejo del humor*: que provoque una distensión, un relajamiento; una descontaminación y cierre tras una situación tensa (bromas, chistes, equivocaciones). Siempre que no sea a costa de nadie porque éste puede sentirse ridiculizado e incluso reforzado en su conducta de indisciplina.
5. *Destierro no punitivo* («antiséptico» le llaman los autores): evitando también que aparezca como una sanción o como un privilegio para el interesado. Se le proporciona al alumno la posibilidad de una salida estratégica para una situación que empezaba a estar complicada y podía llevarle al castigo (desafíos, peleas por algo, insultos, risitas, etc.). Su formulación y el sentido que se le dé será lo que le diferencia de una expulsión de clase: («Juan, sal un momento de tu pupitre y mira por la ventana, cuando te parezca que estás tranquilo puedes volver al trabajo»; «Luisa, vete por favor a traer un poco de agua para las plantas, no quiero que sigan esas malas caras entre vosotras dos», etc.
6. Jugar con la *proximidad* y *contacto*: sobre todo con alumnos de estos ciclos básicos se descubre que con el solo hecho de aproximarse a los niños y establecer alguna forma de contacto físico de apoyo (una caricia, un «puñetazo

en broma», un gesto de apoyo, etc.) mientras se interesa uno por su tarea, se restablece un *rapport* a punto de perderse. Esto no tiene nada que ver con la proximidad y contacto agresivo al que desgraciadamente muchos niños están condicionados. A veces desconcierta ver que cuando uno se aproxima con esta intención de apoyo a un niño él se echa la mano a la cabeza como si fuera a defenderse de lo que cree que se le viene encima. Ese es un condicionamiento reflejo que desde luego habrá que desmontar como primer paso.

Comoquiera que nuestro libro está centrado en la planificación de las estrategias de enseñanza, hay una cuestión, referida a este aspecto del establecimiento de las reglas de funcionamiento de la clase, que aunque pudiera parecer anecdótica ha ido adquiriendo cierta relevancia en la literatura especializada. Se trata de la importancia que tiene la forma en que el profesor se plantee los *primeros días* de contacto con sus alumnos. Es precisamente en esos primeros días o semanas cuando se configura el *setting*, esto es, las líneas generales del funcionamiento. Cuando los alumnos prueban hasta dónde podrán llegar y el profesor se «da por enterado» de la dinámica del grupo y explicita directa o indirectamente las reglas del juego.

Hargreaves habla de este proceso como «definición de la situación» y señala al respecto:

> «El profesor, al definir la situación en clase, aclara ante los alumnos el concepto que posee de su rol, de sus funciones y del modo o estilo específico en que se propone actuar. Implícita en la definición que hace el profesor de su rol se encuentra la definición del rol del alumno»[130].

La incidencia de esta primera fase en la configuración de las normas de interacción y trabajo no se deriva de que hayan de ser definitivas (de hecho el profesor y los alumnos cambian o al menos matizan estas actitudes y previsiones iniciales), sino del hecho de que a partir de dichos planteamientos de partida comienza ya a establecerse una secuencia de estímulos-reacciones que orientarán en un sentido u otro el proceso de relación más allá incluso de la propia iniciativa del profesor. Veremos esto más adelante al referirnos a los procesos de tipificación comunicacional.

Dreikus, Grunwald y Pepper[131] insisten en la importancia de que el profesor de escuela elemental tenga preparadas para el primer día de clase una gran variedad de actividades, de manera que cada uno de los niños pueda formarse una buena impresión de la nueva clase y profesor y no llegue a aburrirse tras tan sólo una o dos actividades largas. Otro tanto sucede, según ellos, con saber manejar con soltura los nombres de los niños y el poseer alguna información particular de cada uno de ellos. Respecto a las reglas de actuación diaria sugieren que se presenten ya desde el primer día de una manera clara y en un clima relajado. Y formando parte de la definición de la situación que se incluyan frecuentes cuñas optimistas y reforzadoras respecto a la clase del tipo: «ya veo que ésta va a ser una de las mejores clases con que he trabajado», «vamos a aprender mucho juntos», etc.

También puede sernos útil tener en cuenta los resultados de la investigación llevada a cabo por Emmer, Evertson y Anderson[132] para identificar qué es lo que habían hecho durante sus tres primeras semanas de clase aquellos profesores que después, durante el curso, se habían confirmado como eficaces conductores de su clase, en relación con lo que habían hecho aquellos otros profesores que después, durante el curso, aparecieron como no competentes en el manejo de sus clases. Los resultados fueron los siguientes:

En las clases de los maestros más eficaces se comprobaron las siguientes características:	*En las clases de los profesores menos eficaces se observaron las siguientes características*:
1. Las reglas y procedimientos se integraban en sistemas prácticos (referidos a cuestiones prácticas) que se explicaron a los alumnos directamente.	1. Las reglas y formas de actuación no se plantearon de forma práctica o eran vagas. Los alumnos andaban sin ideas claras, desconociendo exactamente cómo tenían que hacer para sacar punta a sus lápices, o ir al cuarto de baño, etc.
2. El primer día estuvo muy bien organizado: se tenían preparadas unas tarjetas con los nombres de cada niño; se les proporcionaron enseguida actividades interesantes que pudieron realizar individualmente.	2. Las formas de comportarse no fueron enseñadas, practicadas ni reforzadas consistentemente.
3. Los profesores se quedaron todo el tiempo con sus alumnos.	3. Los profesores se marchaban con frecuencia de la clase. Y otras veces se veían absortos en corregir trabajos o en atender a algún alumno particular.
4. Cuando todos los alumnos estuvieron presentes los profesores comenzaron a explicar a la clase las reglas y procedimientos más necesarios, haciéndolo con mucha claridad y dando ejemplos y razones para cada cosa.	4. Los alumnos tenían que preguntarse unos a otros qué tenían que hacer o simplemente se ponían a hablar porque no tenían nada que hacer.
5. Durante las primeras semanas los profesores eficaces dedicaron bastantes momentos a explicar las normas, algunos utilizaron actividades guiadas para enseñar los procedimientos. Otros usaron recompensas para configurar las	5. Los profesores se convirtieron en líderes poco eficaces y los alumnos tenían que suplir la falta de liderazgo.

conductas aceptables. La mayor parte de ellos enseñaron directamente a los alumnos cómo responder a ciertas señales como el timbre, etc.	
6. Los maestros trabajaron inicialmente con el grupo como un todo en actividades escolares agradables. No tuvieron prisa en poner a los alumnos en grupos ni en observarlos fijamente durante las lecturas. Este trabajo con toda la clase dio a los profesores la oportunidad de continuar el aprendizaje por parte de los alumnos de las reglas del funcionamiento.	6. Las consecuencias que derivarían de una buena o una mala conducta no estuvieron claras para los alumnos ni tampoco les fueron aplicadas de una manera consecuente.
7. Las conductas anómalas fueron cortadas rápidamente con maneras firmes pero no severas.	

En definitiva, todo ese tiempo invertido en aclarar nuestro peculiar estilo de enseñanza y trabajo resulta de gran importancia para el posterior funcionamiento eficaz de la clase. Teniendo en cuenta que aquí aclarar no significa simplemente declarar o decir. Hay que organizar actividades de entrenamiento que sirvan específicamente para que los alumnos *aprendan* las normas básicas de funcionamiento de la clase y las técnicas de trabajo a usar. Y luego utilizar sistemas de refuerzo para mantenerlas. Ahora que la disciplina en clase se ha convertido en un problema, casi en una obsesión para muchos profesores, el tener en cuenta cosas tan sencillas como las aquí señaladas puede ser de una enorme utilidad práctica.

La clase como foro de negociación de expectativas

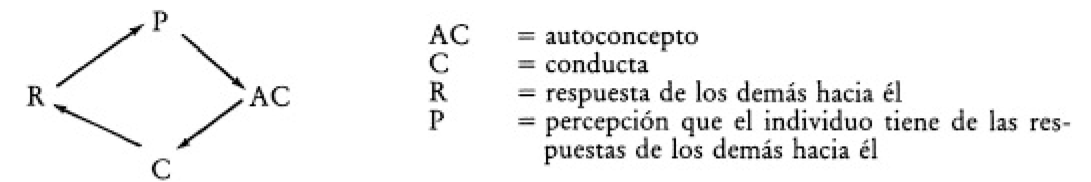
Las relaciones humanas se ven condicionadas siempre y en cualquier contexto por las expectativas mutuas que guardan entre sí los sujetos que entran en relación. Pero esta influencia se hace mucho más fundamental en la escuela, puesto que afectarán no solamente a la dinámica actual de la propia relación, sino al conjunto del desarrollo de los sujetos (formación personal y aprendizajes) que es su objetivo.

La sensibilidad y preocupación del profesorado hacia esta peculiar influencia que se ejerce sobre el presente y futuro de los niños que se nos confían ha mejorado mucho en las dos o tres últimas décadas. El impacto causado por la obra de Rosenthal y Jacobson[133] ha jugado en estos años un importante papel en la creación de una conciencia expectante en muchos profesores. Los especialistas han criticado aspectos metodológicos en la investigación, pero el «mito de Pygmalion» es una especie de

«conciencia» profesional que no deja de recordar que lo que a la larga sean cada uno de nuestros alumnos no depende tan sólo de sus capacidades y esfuerzo sino también de las expectativas que nosotros tengamos respecto a ellos. La tesis del mito de Pygmalion es, dicho en términos sencillos, que lo que un profesor cree que un alumno puede llegar a ser se convierte posteriormente en una profecía que se cumple. Ese alumno llegará a aquel nivel de logro que previamente le haya atribuido su profesor[134].

Esta cuestión contemplada en relación a niños de 6-11 años es aún más importante, si cabe. En esa edad los niños van configurando su identidad, su *autoconcepto*. Y en una gran medida lo que sientan hacia sí mismos, lo que sepan de ellos mismos, las características y capacidades que se atribuyan, se irán configurando a partir de los mensajes explícitos e implícitos que vayan recibiendo en su familia, en la escuela y en la dinámica de relación con sus coetáneos.

Kinch[135] ha reflejado la génesis del autoconcepto en el siguiente esquema:



Los componentes fundamentales del proceso son, por tanto, las conductas de los sujetos y la forma en que el individuo percibe la respuesta de los demás a esa conducta. En función de cómo cada uno percibimos que los demás responden a nuestras conductas y a nosotros mismos constituimos nuestro autoconcepto el cual, a la vez, determina en gran parte nuestras conductas y así se cierra el circuito convirtiéndose en un círculo dinámico de influjo permanente.

Kinch deriva de su modelo 7 proposiciones:

1. El autoconcepto del individuo se basa en la percepción que tiene de lo que otros responden hacia él.
2. Este autoconcepto dirige la conducta del individuo.
3. Esa percepción que el sujeto tiene de las respuestas de otros hacia él, refleja de algún modo las respuestas reales de esos otros hacia él.
4. Si la percepción de las reacciones de los demás hacia uno mismo condicionan el autoconcepto y éste condiciona la conducta, resulta que el modo como uno percibe las respuestas de los otros hacia él influirá en la propia conducta.
5. Las respuestas de los demás hacia el sujeto condicionan el modo como se percibe éste a sí mismo.
6. Las respuestas de los otros hacia el individuo afectan a la conducta del mismo.
7. La conducta que el individuo manifiesta influye en las respuestas de los demás hacia él.

Y así, a medida que se va elaborando e introyectando el autoconcepto, éste se constituye en patrón consciente o inconsciente de lo que valemos, de lo que significamos para los demás, de lo que somos capaces, de lo que somos en definitiva. Así, un sujeto llegará a comportarse a la medida de las expectativas del ambiente. Lo que uno piensa que es, se elabora a partir de las pistas que los otros (y sobre todo los «otros significativos» uno de los cuales es el profesor) le dan sobre cómo ellos le ven, de qué le sienten capaz, etc.

La necesidad de una imagen positiva de sí mismo es esencial en la economía de la personalidad y, sin embargo, su constitución y valencia positiva o negativa depende del tipo de relaciones interpersonales que tenga oportunidad de mantener: el éxito reconocido por los demás, la aceptación por parte de éstos de nuestra conducta, el aprecio que demuestran por nuestras realizaciones, etc. mejorará nuestro autoconcepto individual y aumentará la posibilidad de nuevos éxitos posteriores. Lo contrario sucede con el fracaso y los rechazos (explícitos o implícitos) de los demás que afectan negativamente nuestra autoestima; nuestra capacidad para lograr nuevos éxitos disminuye. Y conviene resaltar con Gimeno[136] que este proceso será más decisivo aún en el caso de capacidades que se desarrollan no de manera autónoma y por sí mismas, sino que están condicionadas al ejercicio a que se les somete, o bien en capacidades que no son más que la suma de los logros alcanzados, tal como sucede en la sociabilidad, o en la capacidad de aprendizaje, etc.

A este respecto me ha llamado siempre la atención cómo la escuela desde siempre ha hecho más hincapié en los defectos de los alumnos que en sus aciertos. Subrayamos de rojo en sus libretas y trabajos lo que no está bien, pero dejamos pasar lo correcto. Se podría hacer al revés y los efectos serían sin duda muy diferentes respecto a la imagen de sí mismo del niño y a la forma de afrontar sus aprendizajes.

> Cuando un niño comienza a hablar, a balbucear sus primeras palabras todo son fiestas en su casa. Por errónea que sea la pronunciación se premia el simple hecho de que el pequeño se suelte. Cada nueva cosa que dice se le refuerza positivamente sea cual sea su calidad. En cambio al escribir sucede todo lo contrario. El escribir se aprende ya en la escuela y aquí somos más serios. Le advertimos cada vez que lo hace mal. ¿No será por eso que hay tan pocos niños con problemas de habla y en cambio hay tantos con problemas de escritura?

Estamos pues en que el profesor se forma una imagen del niño, que esta imagen se la transmite explícita o implícitamente a lo largo de las clases, y que ese mensaje del profesor incide no sólo en el autoconcepto de los alumnos, sino en su propio rendimiento escolar.

De cara al objetivo de este libro, y por ver qué se puede hacer para controlar en lo posible ese intercambio de expectativas, habremos de preguntarnos: *¿cómo elabora el docente su imagen de los alumnos? ¿de dónde extrae los datos en base a los cuales configura la imagen de ellos que él se hace?*

Podemos señalar ya de principio que el comportamiento del profesor para con el alumno queda condicionado por su percepción de él y por la evaluación (formal e

incidental, esto es, de sus características y su forma habitual de actuar en clase) que hace del mismo.

En cuanto a los elementos concretos en que el docente se basa para ello Hargreaves[137] señala los siguientes:

1. Conformidad con las previsiones de disciplina e instrucción. Este parece ser el factor principal para la inclusión de cada alumno en la categoría de «buen» o «mal» alumno.
2. La forma en que el alumno armoniza con el profesor. Lo denomina en terminología de Hallworth[138], factor de *consciencia* y *confianza*. Encierra rasgos como estabilidad emocional, carácter fiable, perseverancia, cooperación y madurez.
3. La forma en que el alumno armoniza con los demás. Factor que encierra aspectos como jovialidad, sentido del humor, espontaneidad, sociabilidad. Lo denomina *extraversión*.
4. Antecedentes de clase social de los alumnos. En algunas investigaciones que Hargreaves cita en su libro, se constató que los profesores estudiados otorgaban a los chicos de clase media calificativos como «fiable», «cooperador», «cortés» y daban poca importancia al factor inteligencia. Todas ellas como puede verse cualidades adjetivas con respecto a la escuela. En cambio a los chicos de clase baja se les valoraba en función de su «actuación» y sus «realizaciones académicas», aspectos ambos mucho más centrales en el contexto escolar. Por lo general las investigaciones han coincidido también en que los chicos de clase media y alta se acomodan mejor a las previsiones de instrucción y a los ritmos de los Programas Oficiales (de hecho la acomodación es mutua pues los Programas también se acomodan más a sus características y necesidades). A este respecto no suele intervenir una intención consciente del profesor por discriminar a los niños de clases bajas. No es algo que se haga de modo consciente ni sistemático, pero sí es probable que de manera indirecta las diferencias existentes entre los alumnos de clase media y obrera en aspectos como estilos de adaptación y afiliación a los grupos, lenguaje, sistemas de valores, forma de vestirse y estar en sociedad, actitudes, conducta, etc. que como señala Hargreaves, no tardan de hacerse visibles en clase, sean utilizadas por el profesor para estimar la inteligencia, aptitud, interés y nivel de logro potencial de esos alumnos.
5. Los profesores jóvenes parece que tienden más a recalcar aspectos centrados en el comportamiento (implicación en las tareas, participación, disciplina, etc.), mientras que los profesores veteranos dan mayor importancia a los logros reales alcanzados.

Lo importante a este respecto es por tanto, que el profesor introduzca alguna forma de control en sus previsiones sobre los alumnos en general y cada uno de ellos en

particular. Que cada uno de nosotros se proponga negarse a aceptar estimaciones demasiado pesimistas con respecto a sus alumnos, ni siquiera cuando le parezca poseer datos suficientes como para avalar sus presunciones. Produce una cierta angustia ver cómo en ocasiones algunos profesores dan por perdida cualquier esperanza. O piden que se lleven a algún niño a un centro especial. Y no digamos nada cuando se expresan públicamente juicios de desestimación objetiva («¡eres un burro!», «¿cómo es posible que no sepas hacer una cosa tan sencilla?», «no me explico como has llegado hasta aquí», etc.).

Estos mensajes pueden emitirse tanto explícita como implícitamente. Y el profesor puede entrar en una dinámica de tipificación de ese estilo sin darse cuenta, e incluso cuando él o ella piensa que actúa de la mejor manera.

> No hace mucho conocí una clase de segundo de EGB en que la profesora había puesto en la mesa más cercana a dónde ella estaba habitualmente a los niños que tenían algunas dificultades con objeto de concederles una atención especial y ver si podía recuperar parte de los retrasos. Pues bien, tardó poco en ser conocida esa mesa como la «mesa de los tontos» y ser llamada a ella era lo peor que les podía pasar a los alumnos de esa clase. Todo eso sin saberlo la profesora, claro.

La propia sensibilidad de los alumnos les lleva a captar de manera inmediata ese tipo de mensajes. Por eso en las investigaciones, numerosísimas, realizadas en torno a cuál sería para ellas su profesor ideal, siempre figura entre las características más positivas el hecho de que sean personas que los acepten y animen, que juegan el papel básico de reforzadores positivos.

Jesús Garanto[139] presenta unos resultados de respuesta a la pregunta «¿cómo te gustaría que fueran y actuaran tus profesores?» dada por alumnos de séptimo de EGB:

Características	*Núm. de menciones*
1. Amigo	52
2. Alegre, con sentido del humor	47
3. Inteligente y competente	42
4. Que estimule a los alumnos	40
5. Comprensivo (no ogro)	39
6. Comprensible explicando	36
7. Ameno (no aburrido, ni rollo)	35
8. Interés por los alumnos	32
9. Imparcial, objetivo	30
10. Coherente con lo que dice y consecuente con lo que dice	29

Y el propio autor señala cómo éstos son resultados coincidentes con los de la bibliografía especializada en la que

> «el elogio, el mostrarse solícito, el estímulo constante, el sentido del humor, la continuada clarificación de

conceptos que pudieran resultarles oscuros, el aprecio, la aprobación, la recompensa, el lenguaje directo y afectuoso (afectividad positiva) así como la ausencia de ironías, amonestaciones caprichosas, amenazas, reprensiones, castigos, vaguedades, cinismo, desaprobaciones, etc. (afectividad negativa)»[140]

aparecen como el marco de referencia general en la configuración de las relaciones interpersonales.

La enseñanza como proceso de comunicación a dos niveles

Dos o más niveles según se quiera matizar. Pero sobre todo dos: el nivel externo, superficial, explícito de los intercambios (aquello que intercambian profesores y alumnos, y alumnos entre sí: palabras, movimientos, objetos, etc.) y el nivel implícito de sus mensajes (sus intenciones, actitudes, valoraciones mutuas, etc.).

En los mensajes comunicativos se distinguen claramente el *contenido informativo* y el *contenido relacional* (este último denominado de diferentes maneras por los diversos autores: «metamensaje» en Ruesch y Bateson[141]; «definición de la relación» en Watzlawick[142]; «mandato» en Penman[143], etc.

Esto es, cada vez que nos comunicamos, nuestros mensajes son portadores de un contenido informativo (el dato, información, referencia que queremos hacer llegar a nuestro interlocutor) y una serie de indicaciones sobre el modo de relación que se desea mantener con él. Este segundo aspecto está muy relacionado con la dimensión subjetiva del intercambio y las expectativas mutuas a que aludíamos en el punto anterior.

El mismo mensaje (por ejemplo «¡sentaos!») puede ser dicho con diferentes tonos y de diferentes formas sintácticas («sentaos, por favor», «he dicho que os sentéis», o «¿por qué no os sentáis de una vez?») de manera que expresan posturas muy diferentes por parte de quien lo dice.

Esta segunda dimensión es a la que denominamos *dimensión relacional* del mensaje. La información que se transmite es la misma en todos los casos, en cambio el mandato, metamensaje o definición de la relación es muy diferente en cada uno de ellos.

Por lo general, el contenido informativo se transmite digitalmente (esto es a través del lenguaje verbal o escrito) mientras que el componente relacional se transmite tanto por vía de paralenguaje (tono, gestos, ritmo, expresión corporal, etc.) como expresamente a través del lenguaje directo (órdenes o consideraciones explícitas, información referida a lo que se transmite y/o a su uso, mensajes de control, de orientación metodológica, de refuerzo positivo o negativo, etc.).

A este respecto es muy importante para poder diseñar adecuadamente la enseñanza desde el punto de vista relacional, tener en cuenta algunos aspectos básicos referidos a los procesos de comunicación humana. Watzlawick, Bearin y Jackson[144] presentan a este respecto cinco axiomas *de la comunicación*. Los axiomas son las estructuras básicas que regulan todo proceso de comunicación y que nos permitirán una más clara conceptualización del proceso:

1. «No se puede no comunicar».

De alguna manera, señalan, toda conducta emitida en un contexto comunicativo constituye por sí misma un mensaje, es una conducta comunicativa. Y como quiera que el sujeto no puede dejar de comportarse de alguna manera, tampoco puede dejar de comunicarse.

Se comunica no sólo el que habla sino el que escucha porque escucha, y el que no escucha por no atender al mensaje del otro, ya es por sí mismo una forma de comunicar que no le interesa, o que está en otra cosa, etc. Las palabras, el silencio, la conducta normal o la desordenada, todo constituye en sí mismo mensajes que el profesor recibe.

Con ello se nos indica que la comunicación puede ser tanto consciente como no consciente. Que profesor y alumno envían mensajes a muchos niveles y por muy diversos canales. Y que a veces unos y otros pueden no estar en sintonía.

> Por ejemplo, cuando el profesor dice palabras de interés hacia el alumno pero todo su cuerpo y expresión están diciéndole que lo que quiere es acabar cuanto antes y que la situación le está resultando molesta.

Ese hablar entre dientes, decir cosas sin decirlas, esa expresividad corporal que muchas veces vale más que mil palabras, son mensajes que nos están diciendo algo y a través de los cuales nosotros mismos estamos transmitiendo nuestra propia postura. Por eso es a veces tan revelador verse u oírse en una grabación para darse cuenta de ese doble nivel comunicativo.

A nivel de la clase, significa tener en cuenta que la comunicación es más que un mero intercambio de palabras.

> «Desde esta perspectiva podemos considerar las aulas escolares como un universo pan-comunicativo, en el que por su carácter de contexto interpersonal, se da un constante fluir de mensajes y donde profesor y alumno están implicados en un continuo y recíproco proceso de influencias e intercambios comunicativos»[145].

2. «Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y otro de relación de tal modo que el último condiciona al primero y es, por ende, una metacomunicación »[146].

Ya hemos hecho referencia anteriormente a este aspecto.

Por lo que respecta al concepto de *metacomunicación*, lo utilizamos para referirnos a aquellos procesos comunicativos en que los sujetos se comunican sobre cómo se comunican. Si decimos que todo mensaje junto a la información que traslada aporta también indicaciones sobre cómo querría el emisor que se produjese el intercambio (en un contexto de humor, de exigencia, de afecto, de roles diferenciados, etc.), estos datos son información sobre la comunicación, y en ese sentido son metacomunicación.

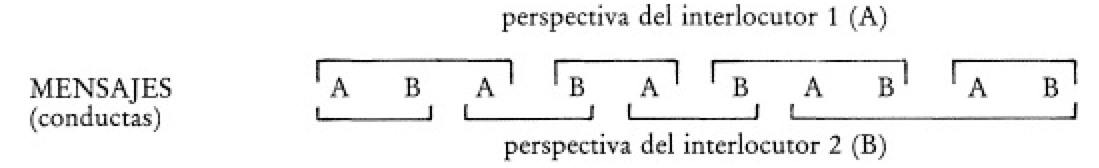
En la enseñanza y en la educación en general éste es un aspecto fundamental. Probablemente con más certeza que en cualquier otro contexto comunicativo, con excepción del familiar, se puede afirmar que el estilo de relación va a condicionar profundamente tanto la propia eficacia comunicativa de los intercambios (la buena

transmisión-recepción de los contenidos informativos intercambiados) como sobre todo su eficacia formativa (la forma en que afectan al desarrollo personal de los sujetos). El establecimiento de una buena relación entre profesor y alumno es una condición previa y necesaria para que se produzcan buenos aprendizajes. Aspy y Roebuck[147] lo expresan así en el título de su libro *Los niños no aprenden de aquellos a quienes no quieren*.

3. «La naturaleza de una relación está condicionada por la puntuación de las secuencias de comunicación por parte de los comunicantes»[148].

El axioma hace referencia a la peculiar configuración que cada comunicante hace del proceso, de la secuencia comunicativa. Es decir, cada uno de los comunicantes organiza las diferentes aportaciones propias en relación con las de los otros, en un esquema de estímulo-respuesta: lo que yo hago, piensa cada uno, es responder a lo que el otro hace o dice, lo que yo hago está condicionado por lo que tú acabas de hacer, y así sucesivamente y por ambas partes.

Con frecuencia los procesos de puntuación de los conocimientos no coinciden. El siguiente esquema puede reflejar esa situación.



Es decir, mientras uno de los comunicantes manifiesta que su conducta es respuesta a la del interlocutor, este señala que es él quien responde y no a la inversa.

Los ejemplos suelen ser muy numerosos en la vida diaria de las clases: el niño que dice que participa poco en las clases porque el profesor le valora poco, mientras que el profesor señala que es al contrario que él le valora poco precisamente porque participa poco, o el típico encadenamiento de notas bajas-baja implicación-problemas de disciplina-empeoramiento notas-mayor descenso en la motivación e implicación.

Es un círculo vicioso fácilmente reconocible en las clases por un observador. Al profesor, obviamente, no le es fácil percibir el proceso puesto que es parte implicada en ello.

4. «La comunicación humana se sirve de modalidades digitales y analógicas. Las comunicaciones digitales tienen una sintaxis lógica, compleja y polifacética, pero una semántica insuficiente en el terreno de las relaciones. Las comunicaciones analógicas, por el contrario, poseen ese potencial semántico, pero carecen de la sintaxis lógica necesaria para unas comunicaciones unívocas»[149].

Este axioma converge en el sentido de lo señalado en el segundo, la presencia en todo mensaje de dos dimensiones, la de contenido y la de relación. Pero añade más: la presencia de dos modalidades comunicativas, la verbal y simbólica y la no verbal o analógica. Cada una con virtualidades y contenidos que se adaptan mejor a su naturaleza

y potencia semántica. Con el lenguaje nos es fácil comunicar cosas pero es más difícil comunicar sentimientos, afectos, emociones. Por la vía analógica (un gesto, una mirada, un movimiento, etc.) nos es más difícil comunicar información, pero más fácil hacer llegar mensajes de apoyo, de interés, de aceptación. Cada tipo de lenguaje se especializa, por decirlo así, en una de dichas funciones.

Hemos insistido a lo largo de este capítulo en lo importantes que son estos gestos de apoyo al alumno; estos mensajes definidores de un estilo abierto de enseñanza y un clima cálido de relación. Ello supone para el profesor, que no logrará ese objetivo si sólo actúa a través de la palabra. Las palabras suenan con frecuencia a falsas, vehiculan mal los afectos o los mensajes relacionales. De ahí la importancia del lenguaje no verbal (de los tonos relajados, de los gestos de cariño, de las insinuaciones de apoyo y aprecio personal a los sujetos, de la aproximación y contacto, del lenguaje corporal y la expresividad en suma), como instrumento de que disponemos para organizar ese marco relacional de que tanto dependen los aprendizajes. Con niños pequeños la importancia de esta cuestión es obviamente mayor.

5. «Los procesos comunicativos interhumanos son simétricos o complementarios, según que la relación entre los participantes descanse en la igualdad o la diferencia.»

La enseñanza (igual que la relación madre-hijo, médico-paciente, etc.) es por su propia naturaleza una relación complementaria en la que las deficiencias de uno de los interlocutores (aquí el alumno) son sobrecompensadas por la actuación del otro (el profesor).

Siendo las cosas así, no obstante, hay que tener en cuenta que el propósito de la enseñanza es precisamente neutralizar esas diferencias o aminorarlas en lo posible, nunca agrandarlas, reforzarlas, o basar en ellas la relación. El papel principal desempeñado por el profesor no puede nunca degenerar en que el propósito del alumno sea agradar al profesor, acomodarse mecánicamente a sus expectativas.

Si el contexto real y funcional de desenvolvimiento de la enseñanza es un contexto complementario, ello no obsta para que el profesor haya de mantener siempre, como marco de referencia educativo, un contexto simétrico buscando potenciar la autonomía del alumno, el aprendizaje de formas participativas, dotándose de espacios decisionales en que ambos, profesor y alumnos, decidan conjuntamente, etc.

Estos son pues, cinco puntos de especial relevancia para entender más en profundidad la dinámica del proceso comunicativo y desde esa comprensión poder organizar mejor y participar más adecuadamente en su desarrollo didáctico. Nos pasamos horas y horas con los niños en nuestras clases. Durante todo ese tiempo estamos participando con ellos en un permanente intercambio comunicacional. Parece obvio que cualquier cosa que hagamos por conocer mejor cómo funciona ese intercambio nos será muy útil para hacer todo lo que esté en nuestra mano por mejorarlo y para acomodar nuestra participación en él a aquel tipo de criterios que faciliten el intercambio, tanto a

nivel de mensajes informativos como de cualidades relacionales.

Al hilo del análisis de los axiomas hemos señalado que la comunicación en el aula puede ser verbal y no verbal. Sin embargo, cuando se analiza dicha comunicación los investigadores casi siempre se centran con exclusividad en la comunicación verbal. Suelen quedar fuera de ese análisis todo otro conjunto de aspectos y conductas comunicacionales igualmente importantes en el desarrollo de la comunicación educativa. Incluso aunque nos queramos reducir, por razones metodológicas, a los aspectos observables de la comunicación, éstos desbordan con mucho el mero intercambio verbal. Puede verse en el siguiente cuadro de conductas comunicativas de Argyle[150]:

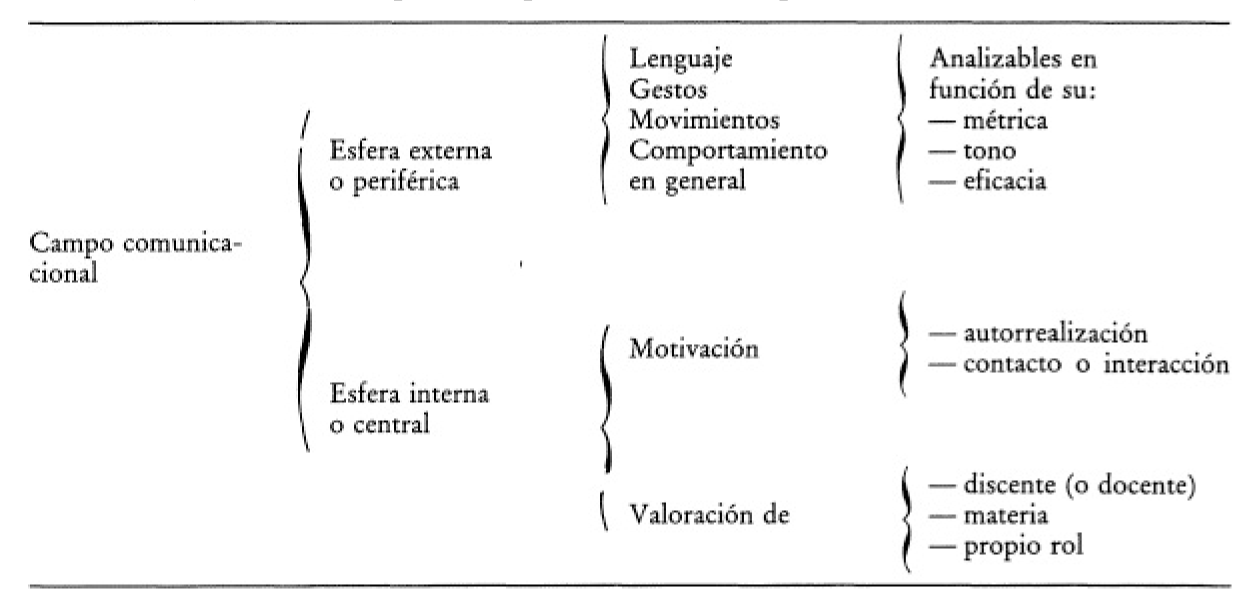
1. Contacto corporal. 2. Proximidad en el espacio. 3. Actitud corporal. 4. Manifestación externa. 5. Mímica y gesto. 6. Dirección de la vista.	Estímulos táctiles y visuales		Comunicación no verbal
7. Sincronía temporal del habla. 8. Tono emocional. 9. Efectos del lenguaje y pronunciación, tono, acento.	No verbal	Aspectos del habla	Comunicación no verbal
10. Formas de manifestación. 11. Estructura lingüística de las manifestaciones.	Verbal	Aspectos del habla	Comunic. verbal

El esquema de Argyle deja claro que lo verbal, con ser quizá el aspecto fundamental de la enseñanza, no es el único, y si tenemos en cuenta que será sobre todo a través de las restantes categorías como se configurará el clima relacional, la meta- comunicación, de la que ya dijimos que condiciona profundamente la comunicación verbal, podremos darnos fácilmente cuenta de lo importante que es prestarle atención en la organización y desarrollo de la enseñanza.

Hasta ahora pudiera parecer que estamos centrando en exceso la comunicación en el papel y comportamiento del docente. Pero ha de quedar claro que ésa no sería una lectura correcta del proceso comunicativo en el aula. La comunicación es un proceso *transitivo* y *reversible*; cada uno de ellos, profesores y alumnos, aportan sus comportamientos al proceso comunicativo y se condicionan mutuamente la participación en él. Ciertamente más transitivo y reversible será el proceso, tanto más se producirá un intercambio de roles, cuanto menos directiva sea la enseñanza que realizamos. Pero incluso en un sistema directivo de enseñanza en el que los alumnos tienen pocas oportunidades para hablar o participar externamente, comoquiera que ya hemos dicho que «toda conducta es comunicación» y que «no se puede no comunicar», ellos estarían igualmente comunicando y transmitiéndonos mensajes respecto a su satisfacción, interés, implicación, etc.

¿Cómo operativizar todos estos aspectos de cara a su toma en consideración en el diseño curricular?

Schröder[151] presenta un modelo de comunicación educativa en el que se diferencian dos tipos de componentes: unos externos o periféricos y observables (los *comportamientos comunicativos)* y otros subjetivos e internos o centrales (las *posturas comunicativas)*. Su modelo podría representarse en esquema así:



Para Schröder la comunicación educativa se produce en un campo comunicacional que actúa como un «campo de fuerzas» en el que interactúan dinámicamente los factores derivados del docente, los derivados del discente, y también aquellos otros factores o «fuerzas operantes» propios de la situación o contexto en que se halla enclavado el campo.

Constituyen la *esfera periférica de la comunicación* el conjunto de estructuras y sectores que actúan externamente, periféricamente, en el proceso comunicativo: lenguaje, gestos, mímica, movimientos, etc. Todos estos aspectos pueden ser analizados en cuanto a su *métrica* (amplitud, extensión del comportamiento en cuestión), su *tono* (intensidad, tensión, fuerza de ese comportamiento), su *eficacia* (que se refiere a la capacidad estimulativa, reforzadora o informativa del comportamiento en cuestión).

Tanto la «métrica» como la «tonía» de los comportamientos comunicacionales se valoran en función de su adaptación al campo comunicacional específico en que se producen. Pueden darse de forma adecuada a ese contexto (isometría, isotonía) o de manera inadecuada, bien por exceso (hipertónicos, hipermétricos) bien por defecto (hipotónicos, hipométricos). Así, unos tonos grandilocuentes en una clase reducida resultarán hipertónicos, y una letra pequeña en la pizarra que dificulte el que se la pueda ver desde atrás hipométrica; grandes párrafos donde los niños pierden el hilo serán hipermétricos y una explicación monocorde y aburrida resultará hipo- tónica. La eficacia de los comportamientos se valora en función de si influyen o no y qué tipo de influencia ejercen en los interlocutores. A nivel de *estimulación* la influencia puede ser de

provocación, de inhibición o de bloqueo de nuevas respuestas. A nivel de *refuerzo* puede constituir un refuerzo positivo o negativo, y a nivel de efectos *informativos*, éstos pueden estar dirigidos a obtener nuevos conocimientos, comprensión de la situación, etc.

El principal problema de la propuesta de Schröder es que el valorar estas dimensiones del comportamiento comunicacional del profesor (aunque también puede hacerse con el de los alumnos) comporta un fuerte nivel de inferencia y subjetividad por parte de quien realice la evaluación o del propio profesor si se autoevalúa. Pero son unas buenas pistas para replantearnos al menos las características más salientes de nuestros usos comunicacionales en clase, y de su análisis podremos extraer, creo yo, importantes sugerencias de cara a planificar los nuevos cursos o a corregir los aspectos que hayan aparecido como disfuncionales en nuestros hábitos comunicativos. En el capítulo de evaluación presentaré un modelo ya más trabajado para el análisis de la comunicación en clase.

La *esfera interna o central* del modelo de Schröder supone una importante aportación de este autor a la comprensión del proceso de comunicación didáctica de las aulas. La esfera central se refiere «al conjunto de aquellas estructuras internas que preparan la toma de contacto que se realiza en la comunicación, y que determinan el contenido y el modo de desarrollo de tal comunicación»[152]. Esto es, se refiere a la situación interna (*attegiamento*, *Einstellung*, *approach*, «actitud-postura» son acepciones de diversas lenguas que denominan esa situación) con que el sujeto afronta el proceso de comunicación. Esa situación interna nos condiciona de manera importante a la hora de comunicarnos. Afectará al contenido, a las formas utilizadas, sobre todo al sentido (dimensión pragmática) de esa comunicación.

La esfera interna del modelo de Schröder está constituida por dos dimensiones básicas: la *motivación y* la *valoración*.

La *motivación* se refiere al hecho de que según sea el tipo e intensidad de nuestra motivación hacia el proceso comunicacional en curso, así resultará la comunicación que realicemos de hecho. El conjunto de móviles, intenciones, propósitos, incentivos, etc. que mueven al profesor a implicarse *y* llevar a cabo las actividades instructivas, así como las que mueven al alumno a participar en ellas, va a condicionar el tipo de relación que se mantenga *y* las conductas o comportamientos comunicacionales reales que aparezcan en la interacción instructiva. En concreto Schröder siguiendo los trabajos de Nuttin[153] distingue dos tipos principales de motivación: la centrada en la *necesidad de autorrealización* (motivación autorreferida; obtención de logros, de desarrollo personal, etc.) *y* la centrada en la exigencia de *contacto e interacción* (centrada en la necesidad de afiliación *y* en la calidad de las relaciones). Sin duda es un esquema todavía incompleto, *y* demasiado vago a nivel de su aplicación a la enseñanza; convendría operativizarlo más para que pudieran extraerse de él principios prácticos para la organización de la comunicación.

La *valoración* es la otra fuente de movilización comportamental en la comunicación. Schröder destaca que son tres los aspectos cuya valoración incide en el qué *y* cómo de la comunicación interpersonal en clase:

1. La valoración que cada comunicante hace de su o sus *partners* en la comunicación. Esto es, *cómo el profesor valora a sus alumnos* (la capacidad, interés, etc. que les atribuye). Esta valoración llevará al profesor a mantener estimaciones de rechazo-negación o simpatía-afecto (por señalar tan sólo los polos) o bien una zona neutra de indiferencia-alejamiento. Y es también *cómo el alumno valora a su profesor* (la impresión global o sectorial que éste le causa como profesor, persona, adulto, etc.). Los niños pequeños del ciclo inicial no son capaces de establecer una valoración discriminativa a nivel intelectual, pero sí lo hacen a nivel de sensaciones globales (es muy bueno-a, estoy muy a gusto con él, nos quiere mucho, etc.). A nivel del ciclo medio sí puede establecer mejor el grado de concordancia o divergencia entre cómo es su profesor y cómo le gustaría a él que fuera. Las formas de valoración serán muy similares a las señaladas para el profesor. El hecho de que predomine una u otra de tales tendencias estimativas va a suponer que la relación en clase se conduzca por unas vías u otras, condicionando tanto el nivel y estilo de relaciones interpersonales como el rendimiento objetivo a nivel didáctico.
2. La valoración que se haga de *la materia de estudio* sobre la que se está trabajando o sobre la *tarea* específica que se realiza. Esto es, la importancia que el profesor concede a la materia que se está trabajando dentro del currículum de ese curso: si la considera crucial, o irrelevante (las famosas «marías»), si a él mismo le interesa como tal materia o no, etc. Con respecto a los alumnos esta valoración se refiere también al *valor, interés* o *importancia* que le conceden a esa asignatura o tarea. En el caso de los estudiantes sin embargo, no es su propio criterio el que sirve de base para tal juicio de valor, sino por lo general son criterios externos los que prevalecen.

    > Un alumno sobre todo de los mayorcitos, puede pensar que la materia X es un conocimiento fundamental para la vida (idea de valor) pero que a él personalmente le interesa poco (idea de interés) aunque le tendrá que dedicar mucho tiempo porque en su colegio o su maestro dicen que es fundamental para aprobar el curso (idea de importancia).

    La valoración que los alumnos hacen de las diversas asignaturas, según los trabajos de Seeling[154] que el propio Schröder cita, se ve afectada por tres fuentes de valoración: la edad de los alumnos, los resultados obtenidos anteriormente en esa misma materia o en otras de su área (este es el factor que mayor incidencia tiene según los datos de Seeling) y la relación mantenida con los profesores de las materias (el hecho de valorar positivamente a un profesor traía como corolario la valoración de las materias que impartía).
3. La valoración que docentes y alumnos hacen de su *propio y respectivo rol* (ser profesor, ser alumno): autoconcepto-autoestima. La forma en que el profesor

se ve a sí mismo como profesor y cómo valora la actividad profesional que realiza. La forma en que cada alumno y el grupo de alumnos valora su situación personal como tales. Si se sienten satisfechos de pertenecer al grupo de alumnos a que pertenecen, de su propia competencia y capacidad para los estudios, de las relaciones que mantienen con los compañeros, etc.

Sabiendo cuáles son los factores que influyen «desde dentro» en los comportamientos comunicacionales (aunque siempre a sabiendas de que éste es «un» modelo de análisis y que existen otras muchas formas de plantearse este tema) tenemos ya datos y aspectos de la enseñanza sobre los que podemos intervenir de cara a hacer más adecuados nuestros procesos de comunicación en el aula. La serie de conceptos amplios especificados anteriormente se han ido concretando en esta doble esfera comunicativa con sus correspondientes componentes, de manera que ya es posible diseñar estrategias operativas que nos permitan reforzar esos aspectos, reconducirlos si es que las cosas no van del todo bien, etc.

También las aportaciones de Grant Hennings[155] van en esta línea operativa. Para esta autora están implicados en la consecución de una comunicación eficaz:

1. Control de las *distancias*: la distancia posee un valor real-objetivo y un valor simbólico (estar próximo, alejarse), y condicionará el tipo de relación que se dé y la posibilidad de contactos personales (contactos en su sentido amplio de «entrar», «estar» en contacto, no sólo tocarse).
2. Control de la *voz* y del *cuerpo*: para Grant la voz es tanto un recurso lingüístico como emocional que posee significados propios (tono alto = irritación; tono bajo = distracción, afectuosidad, inseguridad; cambios entonación = matices de significación; velocidad verbal = interés, etc.) y otro tanto sucede con el cuerpo y el nivel de expresividad con que nos desempeñamos en la relación.
3. Control de las *palabras*: la palabra es el vehículo más caracterizado para transmitir tanto significados cognitivos como emocionales (de todas formas ya vimos que Watzlawick establecía matizaciones al respecto). Con respecto a las palabras el profesor ha de prestar atención a la *connotación* positiva o negativa con que las utiliza, a los *significados implícitos* y a la *claridad y estilo verbal* (control de vocabulario, de los usos y estructuras gramaticales empleados, etc.).
4. Control *situacional*: ya hemos aludido a ello antes, pero se refiere a que el *tipo* de materiales y su *disposición* se convierten en un *mensaje situacional* a través del cual el docente expresa cómo desea que se realicen las cosas, qué expectativas tiene con respecto a las tareas.

La comunicación eficaz

Se han presentado diferentes criterios para definir qué se entiende por comunicación eficaz o efectiva. Y a nivel educativo todo se complica aún más. En concreto Fisher[156] describe cuatro planteamientos de la efectividad-eficacia comunicacional:

1. Efectividad en términos de buenos resultados o de *incremento de los resultados*.
2. Efectividad entendida en términos de *correcto uso de las técnicas* comunicacionales adecuadas.
3. Efectividad entendida en términos de *adecuación a la otra-otras personas* con las que se está comunicando.
4. Efectividad entendida en términos de *funcionalidad de la totalidad* del sistema comunicacional y no de uno o varios de sus componentes individuales.

El primer criterio es restrictivo y peca de excesivo pragmatismo. Si bien es interesante la consecución de logros efectivos, éstos pueden obedecer a muy diversas causas. Y, en todo caso, el hecho de ser eficaces en los resultados finales no nos aclara por qué lo hemos sido. El segundo resulta excesivamente simplista. No basta con saber qué hay que hacer y qué hay que evitar hacer: la técnica es un elemento importante del proceso, pero, más que su propia perfección y correcto manejo, importa que resulte adecuada y funcional dentro del sistema comunicacional en que se encuadre y además que sea congruente con los propósitos de la comunicación educativa.

Desde nuestra perspectiva la tercera de las acepciones de eficacia sí responde adecuadamente a las condiciones particulares de la comunicación didáctica. El principal reto de la comunicación didáctica es lograr unas relaciones interpersonales y unos intercambios instructivos entre sujetos muy diferentes entre sí. Eso impone un importante esfuerzo de adecuación de repertorios sígnicos, de códigos y en general de recursos comunicacionales utilizados en ellos. Como señala el propio Fisher se trata de:

> «Identificar los filtros conceptuales de las otras personas, a lo largo de sus valencias e intensidades relativas, y adaptar el mensaje de manera que resulte congruente con las internaliza- dones de las otras personas»[157].

O en palabras más sencillas de Richaudeau:

> «El arte de reducir lo más posible las diferencias entre los significados pensados por ti y los significados captados por el otro»[158].

En esta condición de adecuación de las conductas comunicacionales a las características de los interlocutores juega un importante papel el *feedback*, esto es, la forma en que el emisor (y en este caso el profesor preferentemente) va adaptando sus mensajes sucesivos a la información de retorno que le va llegando sobre cómo los alumnos van recibiendo e interpretando sus mensajes anteriores.

También el cuarto planteamiento sobre la eficacia comunicacional es relevante en el campo de la enseñanza. De hecho es complementario del tercero. Desde esta perspectiva

la eficacia no se circunscribe a los interlocutores, sino que se amplía a todo el campo de la comunicación. La efectividad de la comunicación de un profesor con un alumno individual o un grupo de clase va a depender no tan sólo de la adecuación real que existe entre los recursos comunicacionales empleados por ambas partes, sino también de la incidencia que en ella ejerzan la peculiar estructura situacional, institucional, etc. es decir de una adecuación más general entre todos los elementos implicados en la enseñanza: incidencia de las familias, de las pautas relacionales vigentes en un contexto social, etc.

De todas formas esos cuatro criterios no son excluyentes entre sí y probablemente si no se dan conjuntamente sería difícil hablar de auténtica eficacia comunicativa. Desde luego no tendría sentido hablar de *comunicación eficaz* si ésta no obtiene buenos resultados, ni es posible que tal eficacia se logre al margen de la posesión por los interlocutores de técnicas apropiadas que les concedan un buen margen de actuación diversificada, de adecuación mutua y adaptación a los diferentes contextos comunicativos.

En definitiva, son aspectos que nos señalan y concretan el horizonte sobre el que podemos ir elaborando un abanico de criterios más aproximados a las situaciones reales en que ejercemos la enseñanza y que nos permitan diseñar pautas para optimizar las condiciones del proceso de comunicación didáctica.

---

[1] GAGNÉ, R. y BRIGGS, L.: *La planificación de la enseñanza*. Trillas, México, 1976. Aquí solamente recogeremos en síntesis el sentido de cada «campo». Para profundizar en el tema se puede acudir al original, o bien a RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: *Ob. cit.*, págs. 59-61. Se encontrará una aplicación práctica de los campos a la programación didáctica en RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. y BELTRÁN DE TENA, R.: *La programación del curso escolar*. Escuela Española, Madrid, 1983.

[2] En RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: *Ob. cit.*, págs. 59-60.

[3] KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R. S. y BALLACHEY, E. L.: *Ob. cit.*, pág. 153.

[4] D'HAINAUT, L.: *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Labor, Bruselas, 1977.

[5] ZABALZA, M. A.: «Medios, mediación y comunicación didáctica en Preescolar y Ciclo Inicial de EGB», en *Enseñanzas*, 1, 1983, págs. 121-146.

[6] VALLET, R. E.: *Programming Learning Disabilities*. Fearon, Palo Alto, Cal., 1969.

[7] GAGNÉ, R.: *The Conditions of Learning*. Holt, Rinehart & Winston, Nueva York, 1970.

[8] STOCKER, K.: *Ob. cit.*, pág. 241.

[9] *Ibíd.*, págs. 241-243.

[10] SPIRACK, M.: «Archetypal Place», en *Rev. Architectural Forum*, 140, 1973, págs. 44-49.

[11] BARKER, R. G.: *Ecological Psychology*. Stanford Univ. Press, 1968.

[12] PROSHANSKY, E. y WOLFE, M.: «The Physical Setting and Open Education», en *School Review*, 82, 1974, págs. 557-574.

[13] TIKUNOFF, W. J.: «Context Variables of a Teaching-Learning Event», en BENNET, N. y MAC-

NAMARA, J.: *Fundamental issues in Science Education*. John Wiley, Nueva York, 1972.

[14] WEINSTEIN, C. S.: «Classroom Design as an External Condition for Leaming», en *Educat. Technol*., agosto, 1981,pág. 13.

[15] HALL, E. T.: *The Hidden Dimension*. Double Day, Garden City, 1960, pág. 97.

[16] HENNINGS, D. G.: *El dominio de la comunicación educativa*. Anaya, Madrid, 1978, pág. 184.

[17] DREW, C.: «Psychological Behavioral Effects of the Physical Environment», en *Rev. of Educ. Research*. 41(5), 1971, págs. 447-465.

[18] HOROWITZ, P. y OTTO, D.: «The Teaching Effectiveness of an Alternative Teaching Facility», en *ERIC Docum. 83242*, Universidad de Alberta, 1973.

[19] WALBERG, H.: «Psychical and Psychological Distance in the Classroom», en *School Review*, 77(1), 1969, págs. 64-70.

[20] ADAMS, R. S. y BIDDLE, B. J.: *Realities of Teaching: explorations with video-tape*. Holt, Rinehart & Winston, Nueva York, 1970, pág. 50.

[21] WULF, K.: «Relationships of Assigned Classroom Seating Area to Achievement Variables», en *Paper. American Educational Research Meeting*, abril, 1976.

[22] KONEYA, M.: «Location and Interaction in Row and Column Seating Arrangements», en *Environmental and Behavior*, 8(2), 1976, págs. 265-282.

[23] SCHWEBEL, D. I. y CHARLIN, D. L.: «Physical and Social Distancing in Teacher-Pupil Relationships», en *Journal of Educat. Psychology*, 63, 1972, págs. 543-550.

[24] STIRES, L.: «The Effect of Classroom Seating Location on Student Grades and Attitudes: Environment or Self-Selection», en *Environment & Behavior*, 12(2), 1980, págs. 241-254.

[25] WEINSTEIN, C. S.: *Ob. cit*., pág. 14.

[26] *Ibíd*., pág. 14.

[27] SOMMER, R.: «Classroom Ecology», en *Jour. of Applied Behavioral Science*, 3, 1977, págs. 489-503.

[28] MEHARABIAN y DIAMOND: 1971, págs. 18-30.

[29] LEAVITT, H.: «Some Effects of Certain Communication Performance», en *Journ. of Abnormal Psychology*, 46, 1951.

[30] SHAW, M. E.: «Some Effects on Problem Complexity upon Solution Efficiency in Different Communication Nets», en *Jour. of Experimental Psychology*, 48, 1954.

[31] FLAMENT, C.: *Réseaux de communication et structure de groupe*. Dunod, París, 1965.

[32] WEINSTEIN, C. S.: «Modifying Student Behavior in an open Classroom Through Changes in the Physical Design», en *Amer. Educat. Research Jour*, 14(3), 1977, págs. 249-262.

[33] STEELE, F. J.: *Physical Settings and Organizational Development*. Addison-Wesley, Reading Mass., 1973.

[34] WEINSTEIN, C. S.: «Classroom Design as an External Condition for Learning», *oh. cit*., pág. 16.

[35] BRIGGS, L.: «The Teacher as a Designer», en BRIGGS, L.: *Instructional Desig. Educat. Tech. Public*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1977, pág. 201.

[36] TOMLISON, R.: *Psicología educativa*. Pirámide, Madrid, 1984, pág. 90.

[37] *Ibíd*., pág. 91.

[38] BROADBENT, D. E.: *Perception and Communication*. Pergamon Press, Oxford, 1958.

[39] FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Didáctica*. UNED, Madrid, 1976.

[40] TRIESMAN, A.: «Selective Attention in man», en *British Medical Journal*, 20, 1964, págs. 12-16.

[41] AUSUBEL, D. P., cit. por GHIGLIONE, G.: *Ob. cit*., pág. 1.031.

[42] AUSUBEL, D. P.: «Cognitive Structure and the Facilitation of Meaningful Verbal Learning», en *Jour. Teach. Educat*., 14, 1963, pág. 220.

[43] WEST, L. H. y FENSHAM, P. J.: «Prior Knowledge and the learning of Science. A review of Ausubel's Theory of this process», en *Rev. Studies in Science Educ*., 1, 1974, pág. 63.

[44] ESCUDERO, J. M.: *Tecnología educativa*, ob. cit., pág. 89.

[45] AUSUBEL, D. P.: *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, ob. cit., pág. 179.

[46] BRIGGS, L.: *Ob. cit*., pág. 205.

[47] MEYER, R. E.: «Advanced Organicers that Compensate for the Organization of text», en *Jour. Educ. Psychology*, 71, 1978, pág. 880.

[48] AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. y HANESIAN, H.: *Educational Psychology: a cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston, Nueva York, 2.ª ed., 1978.

[49] BRIGGS, L.: *Ob. cit*., pág. 204.

[50] LUCCIO, R.: *La comunicazione educativa*. Le Monier, Florencia, 1977.

[51] Tomada de BIRKENBIHL, M.: *Aprender a dirigir*. Paraninfo, Madrid, 1979, pág. 60.

[52] TAUSCH, R. y TAUSCH, A.: *Psicología Social de la Educación*. Herder, Barcelona, 1981, y SHÖDER, H.: *Ob. cit*.

[53] ZABALZA, M. A. y ÁLVAREZ, Q.: *Introducción a la comunicación didáctica*. Tórculo, Santiago de Compostela, 1985.

[54] RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: *Ob. cit*., págs. 37-38.

[55] Llamamos redundancia a la aportación de información no novedosa en los mensajes; sucede cuando se repite el mensaje, cuando se vuelve a decir lo mismo de otra manera, cuando se da el mismo mensaje a través de dos códigos diferentes (por ejemplo, de palabra y por imágenes), etc.

[56] SCHULTZ VON THUN, F.: «Informieren», en *Psychologie Heute*, 5, 1975, págs. 43-51.

[57] ROUCO, R.; FRANTA, F. y SPAGNUOLO, M.: «La Comprensibilitá della comunicazione degli insegnanti», en *Orientamenti pedagogici*, 152, marzo, 1979, págs. 231-258.

[58] *Ibíd*., pág. 255.

Téngase en cuenta que los datos y conclusiones se refieren a Italia. No es que aquí las cosas hubieran de ser necesariamente distintas aunque no parece probable que se dé esa diferencia entre profesores rurales y de ciudad. Quizá alguien se anime a comprobarlo.

[59] ROUCO, R.; FRANTA, F. y SPAGNUOLO, M.: *Ob. cit*., pág. 256.

[60] BRIGGS, L.: *Ob. cit*., pág. 206.

[61] FRAISSE, P. y ELKIN, E. H.: «Etude Génétique de l'influence des modes de presentation sur le seuil de reconnaissance d'objects familiars», en *L'Anée Psychologique*, 63, 1963, págs. 1-12.

[62] YINGER, R.: «Routines in teacher Planning», en *Theory into Practice*, 18(3), 1979, pág. 164.

[63] KOUNIN, J.: «Environmental Issues in the Teaching of Mathematics in the Elementary School Grades: some préliminary notyes and speculations», en *Proceedings of the Research on Teaching Mathematics Conference*. Conference Series, 3, Institute of the Research on Teaching, Michigan State Univ., 1980.

[64] YINGER, R.: *Ob. cit*., pág. 165.

[65] LODINI, E.: *Ob. cit*., pág. 120.

[66] *Ibíd*., pág. 123.

[67] TITONE, R.: *Ob. cit*., pág. 46.

[68] AUSUBEL, D. P.: *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, ob. cit., pág. 38.

[69] WHEELER, D. K.: *Ob. cit*., págs. 161 y ss.

[70] RATHS, J. D.: «Teaching without Specific Objectives», en *Educational Ledaership*, abril, 1971, pág. 716.

[71] MCNEIL, J.: *Curriculum: a comprehensive introduction*. Little Brown, Boston, 1981.

[72] BRIGGS, L.: *Ob. cit*., pág. 209.

[73] Cit. en KUNERT, K.: *Ob. cit*., pág. 30.

[74] DUNKIN, M. y BIDDLE, B.: *The Study of Teaching*. Holt, Rinehart & Winston, Nueva York, 1974.

[75] «Competencia» en términos de WHITE, B.: *El Yo y la realidad en la teoría psicoanalítica*. Paidós, Buenos Aires, 1973, págs. 37 y ss., que hace referencia a la capacidad para interactuar de manera eficaz con el medio.

«Intervienen las capacidades innatas, dice White, pero en el caso humano la competencia es, en gran medida, una consecuencia del aprendizaje», o sea, que el sentimiento de competencia refleja emocional y cognitivamente la lectura subjetiva que cada sujeto hace de la eficacia de sus conductas.

[76] POURTOIS, J. P.: *Comment les méres enseignent à leurs enfants*. PUF, París, 1979, pág. 219.

[77] NERICI, E. G.: *Hacia una didáctica general dinámica*. Kapelusz, Buenos Aires, 1973, y COMBETTA, O. C.: *Práctica de la enseñanza*. Losada, Buenos Aires, 1973.

[78] FERNÁNDEZ HUERTA, J. O.: *Ob. cit., y* GIMENO, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, ob. cit.

[79] ESCUDERO, J. M.: *Tecnología educativa*, ob. cit.

[80] BRIGGS, L.: *Ob. cit*.

[81] ROSSI-LANDI, F.: *El lenguaje como trabajo y como mercado*. Monte Avila, Caracas, 1970.

[82] VON CUBE, F.: *La educación*. CEAC, Barcelona, 1981.

[83] NERICI, E. G.: *Ob. cit*.

[84] FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Ob. cit*.

[85] WULF, K. y SCHAVE, B.: *Ob. cit*., pág. 86.

[86] KUNERT, K.: *Ob. cit*.

[87] WATZLAWICK, P. y otros: *Cambio*. Herder, Barcelona, 1976.

[88] CHADWICK, C.: *Tecnología educacional para docentes*. Paidós, Buenos Aires, 1979, págs. 52 *y* ss.

[89] SALINAS, B.: «Estudio experimental sobre la recepción de información ante dos tipos de códigos: verbal y verboicónico», en *Enseñanza*, 1, 1983, ICE Univ. de Salamanca, págs. 175-182.

[90] ESCUDERO, J. M.: «La investigación sobre los medios de enseñanza», en *Enseñanza*, 1, 1983, ICE Univ. de Salamanca, pág. 100.

[91] MAYER, R. E. y GREENO, J. G.: «Structural Differences between Learning Outcomes Produced by Different Instructional Methods», en *Jour. Educ. Psych*., 63, 1972, págs. 165-173.

[92] VON CUBE, F.: «Aspectos políticos y pedagógicos de la automatización didáctica», en *La Educación Hoy*, 3(2), febrero, 1975, págs. 43-49.

[93] DECAIGNY, T.: *La tecnología aplicada a la educación*. El Ateneo, Buenos Aires, 1974.

[94] GARCÍA, M.: *Evaluación del libro de texto en cuanto proyecto de actividades didácticas en el aula*. Tema de Licenciatura, Universidad de Santiago de Compostela, octubre 1985.

[95] *Ibíd*., pág. 256.

[96] LAPIERRE, A. y AUCOUTOURIER, B.: *El cuerpo y el inconsciente*. Científico-Médica, Barcelona, 1980.

[97] HEIDT, E. V.: «Differences between Media and Differences between Learners: can we relate them?», en *Instruc. Science*, 9, 1980, págs. 365-391.

[98] BLANKERTZ, H.: «Didáctica», en SPECK, J. y WEHLW, G.: *Conceptos fundamentales de pedagogía*. Herder, Barcelona, 1981, y VON CUBE, F.: «Aspectos políticos y pedagógicos de la automatización didáctica», *ob. cit*.

[99] EISNER, E. W.: *Ob. cit*.

[100] KLAFKI, W.: *Das Pädagogische problem das elementaren und die Theorie der Kategorialen*. Weinheim, 1963, y HAMELINE, D.: *La instrucción, una actividad intencionada*. Narcea, Madrid, 1981.

[101] ROGERS, C.: *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós, Buenos Aires, 1976, y CASTIELLO, J.: *Una Psicologia umana dell'Educazione*. SEI, Turín, 1955.

[102] BRIGGS, L.: *Los medios de la instrucción*. Guadalupe, Buenos Aires, 1973.

[103] ESCUDERO, J. M.: «La investigación sobre medios de enseñanza», *ob. cit*.

[104] GIMENO, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, ob. cit., págs. 197 y ss.

[105] WHEELER, D. K.: *Ob. cit*.

[106] DALE, E.: *Métodos de enseñanza audiovisual*. Reverté, México, 1964, págs. 44 y ss.

[107] FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Didáctica*. UNED, Madrid, 1983, pág. 486.

[108] TISHER, R. P.: *Fundamental issues in Science Education*. John Wiley, Nueva York, 1972, pág. 111.

[109] WATZLAWICK, P.: *Teoría de la comunicación humana*. Herder, Barcelona, 1980.

[110] LAPIERRE, A. y AUCOUTOURIER, B.: *Ob. cit*.

[111] MICHELET, A.: *Los útiles de la infancia*. Herder, Barcelona, 1977.

[112] *Ibíd*.

[113] DE PRADO, D.: *La imaginación creadora*. Lubricán, Santiago de Compostela, 1980, y ZABALZA, M. A.: «Medios, mediación y comunicación didáctica en Preescolar y Ciclo Inicial de EGB», *ob. cit*.

[114] SCHRAMM, W.: «How Communication Works», en DE VITO (edit.): *Communication: concepts and processes*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1981.

[115] BRADFORD, L. P.: «La transacción enseñar-aprender», en *La Educacón Hoy*, 1(1), enero, 1973, págs. 21-27.

[116] DOYLE, W.: «Learning the Classroom Environment: an ecological analysis», en *Journ. of Teacher Educ*, 28(6), 1977, págs. 51-55.

[117] HARGREAVES, D.: *Las relaciones interpersonales en la educación*. Narcea, Madrid, 1977, pág. 132.

[118] LEWIN, K.; LIPPITT, R. y WHITE, R. K.: «Patterns of Agressive Behavior in experimentally created social climates», en *Jour. of Social Psychology*, 10, 1939, págs. 271-299.

[119] Cit. en NICKEL, H.: *Psicología de la conducta del profesor*. Herder, Barcelona, 1981, pág. 24.

[120] ANDERSON, H. H. y BREWER, H. M.: «Studies of Teachers Classroom personalities», en *Applied Psychology monograph*, Stanford Univ. Press, 1945.

[121] WOOLFOLK, E. y MCCUNE, L.: *Psicología de la educación para profesores*. Narcea, Madrid, 2.ª ed. 1984, pág. 419.

[122] MCDERMOTT, R. P.: «Social Relations as a Context for Learning», en *Harvard Educational Rev*., 47(2), mayo, 1977, pág. 207, nota 4.

[123] ROSENSHINE, R.: «Primary Grades Instruction and Student Achievement», en *Paper. Annual Meeting of the American Educational Research*, Nueva York, 1977.

[124] SOAR, 1973; STALLINGS y KASKOWITZ, 1975 y SALOMON y KENDALL, 1976.

[125] STEBBINS, L. B. y otros: *Education as Experimentation: a planned variation model*. Abt Associates Inc., Cambridge, Mass., 1977.

[126] MOOS, R. H.: «Educational Climates», en WALBERG, H. J. (edit.): *Educational Climates and Effects*. McCutchan, Berkeley, 1979, págs. 79-100.

[127] *Ibíd*.

[128] KOUNIN, J.: *Discipline and Group Management in Classroom*. Krieger, Nueva York, 1970.

[129] REDL, F. y WINEMAN, D.: *Bambini che odianno*. Vol. II: *Techniche di trattamento*. Boringhieri, Turín, 1975, págs. 83 y ss.

[130] HARGREAVES, D.: *Ob. cit*., pág. 146.

[131] DREIKUS, R.; GRUNWALD, B. B. y PEPPER, F. C.: *Maintaining Sanity in the Classroom: illustrated teaching techniques*. Harper & Row, Londres, 1971.

[132] EMMER, E.; EVERTSON, C. M. y ANDERSON, L. M.: «Effective Classroom Management at the Beginning of the School Year», en *Elementary School Journal*, 1980.

[133] ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L.: *Pigmalión en la escuela*. Marova, Madrid, 1980.

[134] El trabajo de Rosenthal y Jacobson se basó en la siguiente experiencia: los psicólogos escolares comunicaron a principio de curso a los profesores cuáles eran las características de los sujetos con los que iban a trabajar ese año. Para que tuvieran una visión más simplificada se los distribuyeron en tres grupos: un grupo superior con mejores capacidades de aprendizaje y con el que podrían lograr buenos resultados sin dificultad, un grupo medio con el que podrían obtener resultados normales aunque con alguna dificultad y, finalmente, un grupo de alumnos menos capacitados y con los que sería costoso y poco probable que se obtuvieran resultados

satisfactorios. Con estas premisas y dándose los profesores por enterados, realizaron el curso.

La cuestión residía en que, sin que los profesores lo supieran, los psicólogos habían distribuido a los sujetos en los tres grupos al azar; es decir, que con toda probabilidad en el grupo de los «mejores» había alumnos buenos, medios y bajos en capacidades, y otro tanto sucedía en los demás grupos, ya que el que un sujeto estuviera en uno u otro de los grupos era por casualidad.

Al final de curso se hicieron tres grupos de individuos en función de los resultados: buenos, medianos, malos. La posición real de los alumnos en esos grupos coincidía prácticamente (hubo algunas excepciones que no problematizan el sentido de los resultados) con la que los psicólogos habían dado a los profesores al comienzo; es decir, aquella hipótesis de partida se convirtió en realidad; la profecía se cumplió; los sujetos llegaron a rendir al nivel que sus profesores esperaban que rindieran.

Es la profecía autorrealizada: creer que se va a cumplir hace que se cumpla.

[135] KINCH, J. W.: «A Formalized Theory of the Self-Concept», en *American Journal of Sociology*, 68, 1963, págs. 481-486.

[136] GIMENO, J.: *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*, ob. cit., pág.

[137] HARGREAVES, D.: *Ob. cit.*, págs. 151 y ss.

[138] HALLWORTH: 1962.

[139] GARANTO, J.: *Ob. cit.*, pág. 416.

[140] *Ibíd.*, pág. 417.

[141] RUESCH, J. y BATESON, G.: *Communication: the social matrix of Psychiatry*. W. W. Norton, Nueva York, 1951.

[142] WATZLAWICK, P.: *Teoría de la comunicación humana*, ob. cit.

[143] PENMAN, R.: *Communication Processes and Relationships*. Academic Press, Londres, 1980.

[144] WATZLAWICK, P.: *Teoría de la comunicación humana*, ob. cit., págs. 52 y ss.

[145] ÁLVAREZ, Q.: «Comunicacion e Processo de Ensino», en ZABALZA, M. A. y ALVAREZ, Q.: *Introducción a la Comunicación Didáctica*. Tórculo, Santiago de Compostela, 1985.

[146] WATZLAWICK, P.: *Teoría de la comunicación humana*, ob. cit., pág. 56.

[147] ASPY, D. y ROEBUCK, F.: *Kids don't Learn from People they don't Like*. Human Resources Development Press, Amherst, Mass., 1977.

[148] WATZLAWICK, P.: *Teoría de la comunicación humana*, ob. cit., pág. 60.

[149] *Ibíd.*, pág. 68.

[150] ARGYLE, M.: *Análisis de la interacción*. Amorrortu, Buenos Aires, 1977.

[151] SCHRÖDER, H.: *Ob. cit.*

[152] *Ibíd.*, pág. 12.

[153] NUTTIN, J.: «La motivación», en FRAISSE, P. y PIAGET, J.: *Historia y método de la psicología experimental*. Paidós, Buenos Aires, 1972.

[154] SEELING: 1968, en SCHRöDER, H.: *Ob. cit.*

[155] HENNINGS, D. G.: *Ob. cit.*

[156] FISHER, B. A.: *Perspectives on Human Communication*. McMillan, Nueva York, 1978.

[157] *Ibíd.*, pág. 319.

[158] RICHAUDEAU, F.: *La comunicación eficaz*. Mensajero, Bilbao, 1976, pág. 128.

11. LA EVALUACIÓN

Vamos a abordar ahora una de las fases fundamentales del desarrollo curricular: la evaluación del proceso y de los resultados obtenidos.

La evaluación se ha convertido, dentro de lo que suelen ser los modelos de enseñanza, en una auténtica palestra de confrontación tanto ideológica como técnica. en ella se concentran para algunos todos los «diablos» de lo educativo: es represiva, es un instrumento de poder, aliena al alumno, es memorística, refleja un estilo conservador y autoritario de enseñar, provoca efectos muy negativos en la personalidad y desarrollo intelectual de los niños, etc. Luchar contra los exámenes fue el *leitmotiv* de la revolución estudiantil del 68.

> «Sufrimos tristemente estos continuos exámenes. Estropean a nuestros jóvenes que no tienen tiempo ni ocasión para ser perezosos; perezosos en el buen sentido… Porque yo creo en la pereza inteligente, que da al hombre tiempo para leer para sí. No se puede llamar estudio a lo que un hombre debe leer, página por página, exactamente para sufrir un examen»[1].

Para otros la evaluación es la «pieza clave» del sistema instructivo. Sin ella los profesores no podrían mantener el orden en la clase, ni valorar los resultados de los procesos instructivos, ni calificar a los alumnos, etc. Es además una exigencia social con respecto a la escuela. Hotyat[2] cita al comienzo de su obra la idea general que sostuvo ya desde siglos pasados la gran importancia concedida a los exámenes en los procesos de aprendizaje:

> «El examen en todos los países es una norma oficial, indispensable para marcar la meta y para obligar a la juventud a dedicar a su logro un esfuerzo más enérgico y sostenido. Cuando maestros y alumnos están ante la perspectiva de un examen, las cosas ya no pueden seguir como en familia, es decir, blanda e irregularmente, con consideración hacia las buenas intenciones, los temperamentos, las indisposiciones pasajeras, los rigores de la estación, etc.; cada uno tiene que marchar al compás y esforzarse por mantenerse en línea; algunos tienen de continuo buena aplicación; para otros la enseñanza será más severa y precisa: hay que llegar»[3].

Da la impresión de haberse producido un gran deterioro, tanto respecto al concepto como a la función a desempeñar por la evaluación en el desarrollo curricular. No es aceptable un reduccionismo conceptual tal que limite la evaluación al examen o nota, o que confunda su función realimentadora del proceso con su sentido administrativo. Nos conviene a todos, profesores, padres y alumnos, volver a tomar un discurso auténticamente didáctico y educativo de la evaluación.

Frente a la opinión generalizada en algunos medios, de que el profesor que evalúa es un profesor conservador, retrógrado, autoritario y anclado en formas ya superadas de enseñar, yo quisiera defender aquí que para ser un profesor a la altura de los tiempos,

capaz de responder adecuadamente a las necesidades que le plantea la escuela e inquieto a nivel profesional, tiene que ser capaz de hacer buenas evaluaciones y disponer de un amplio repertorio de técnicas para efectuarlas. El debate, que sí es necesario y oportuno en la actualidad y que por su propia naturaleza habrá de permanecer indefinidamente irresuelto, no ha de establecerse entre evaluación sí-evaluación no, sino entre qué tipo de evaluación para cada situación didáctica específica, qué clase de técnicas, cómo responder a las condiciones de tipo técnico y de tipo pedagógico que los diferentes diseños curriculares plantean a la evaluación, etc. En definitiva estamos urgidos a una reconceptualización de la evaluación y una nueva definición funcional de su papel en la enseñanza.

Principios generales

Hay una serie de principios que deben actuar como un marco de referencia permanente con respecto a la evaluación.

EVALUAR ES *COMPARAR*

Cuando evaluamos estamos realizando tanto una *medición* (entendida en sentido amplio, como recogida de información) como una *valoración*. Una y otra dimensión cumplen funciones diferentes en el proceso total de evaluación. A través de la medición nosotros constatamos el estado actual del objeto o situación que queremos evaluar. A través de la valoración realizamos una comparación entre los datos obtenidos en la medición que reflejan el «cómo es» del aspecto a evaluar y unos determinados parámetros de referencia que reflejan bien el «cómo era» o el «cómo debería ser» dicho aspecto. Una y otra dimensiones son necesarias para que exista una buena evaluación. Sin la valoración, la evaluación quedaría reducida a una mera medición «descontextualizada». Su valor se deriva, no del aspecto «cuantitativo» en sí de los datos e informaciones recogidas, sino de su adecuación, congruencia y funcionalidad dentro de un contexto curricular. A veces da la impresión de que tal cosa sucede cuando los profesores dan importancia a décimas en sus calificaciones (puntuaciones como 4,08, o «respuestas acertadas, 19» dan la impresión de ser sólo mediciones).

Sin medición, la sola valoración da pie a una «opinión» subjetiva, no a una evaluación. La mera percepción, el parecer del profesor no es apoyatura suficiente para realizar una evaluación correcta, uno de cuyos requisitos es que esté fundamentada, que se apoye en datos objetivos o subjetivos pero suficientemente contrastados. Y eso es lo que aporta la «medición».

Veámoslo con un ejemplo. Si cualquiera de nosotros desea comprar una mesa, lo que hace es acercarse a un comercio y analizar las mesas que están a la venta para ver si alguna de ellas le interesa. Es decir que primero analizamos (esto es «medimos» en ese sentido amplio que antes atribuíamos al medir) qué cuesta cada mesa, qué medidas tiene, qué tipo de madera, qué forma, etc.; recabamos toda aquella información que pueda sernos necesaria para tomar la decisión de comprarla o no. Mientras tomamos todos esos datos no

estamos valorando, tan sólo estamos midiendo, recabando información. Cuando realmente valoramos es cuando a la vista de la información reunida decidimos si nos resulta adecuada o no alguna de esas mesas; esto es, comparamos los datos de las mesas con nuestras necesidades, con el espacio en que la vamos a colocar, con nuestras posibilidades económicas, etc. Así, nos puede parecer demasiado cara, o grande, o de forma poco manejable, etc. y por tanto podemos decidirnos a no comprarla; comparados los datos con la idea que llevábamos, con nuestras necesidades y posibilidades, emitimos una evaluación negativa. Si en esa compra nosotros somos unos funcionarios que representamos a la Administración la cosa es aún más fácil, pues lo único que tendremos que hacer es ver si los datos-características de las mesas se acomodan o no a los pliegos de exigencias y condiciones especificadas por la Administración para ese tipo de operaciones.

De todas formas no siempre es tan fácil.

Por ejemplo, si vamos a ver una película y se nos pide después que la valoremos no vamos a disponer de un marco de referencia tan claro para poderla comparar. En ese caso se «mide» igualmente la película (es decir la vemos, constatamos sus características, identificamos los aspectos más salientes: la historia, la estructura fílmica, los recursos utilizados, etc.) y a la hora de comparar esos datos con algo, como no existe un patrón general de buenas películas o de requisitos a los que habrían de adecuarse, tendremos que optar por compararla con nuestra propia idea de lo que es una buena película (nuestra idea se convierte entonces en marco de comparación) o bien por compararla con otras películas de ese autor o de otros autores que hayan abordado ese tema, etc.

Llamamos *normotipo* al punto de referencia con que comparamos los datos recogidos en la «medición»[4].

Hay tres tipos o modalidades básicas de normotipos, aunque sucesivas matizaciones en cada uno de ellos pudieran darnos pie a una lista más amplia de normotipos. Esos tres marcos básicos de comparación son;

a) *Normotipo estadístico*: la comparación se establece con respecto a un grupo de referencia, a lo que es «normal» en ese grupo. Este es el sistema empleado, por ej., para evaluar el nivel de crecimiento físico, el desarrollo intelectual, etc. de un niño: se le compara con los otros niños de su edad (eso son las baremaciones, los percentiles, etc.). También se utiliza en las oposiciones: se trata de escoger el mejor de entre los aspirantes, es decir se compara a cada uno de ellos con el resto. Otro tanto sucede en la evaluación didáctica cuando el profesor tiene establecido de antemano que en esa clase un 25% sacará notable-sobresaliente, un 75% aprobará y el otro 25% suspenderá; o cuando toma el nivel medio de la clase como punto de referencia a la hora de evaluar el rendimiento de cada alumno. El valor que se otorga al hecho o resultado a evaluar no depende sólo de él mismo sino de su posición relativa con respecto a los otros hechos o resultados con los que se compara. De ahí lo que a veces dicen unos alumnos a otros: que «suben el nivel».
b) *Normotipo de criterio*: la comparación se establece con respecto a un modelo general o a un marco de referencia externo que especifica las características que ha de reunir el objeto evaluado para ser valorado positivamente. Ese marco externo es el «criterio». En el ejemplo de los muebles, el criterio sería esa idea previa que yo llevaba sobre lo que quería-necesitaba y desde la que

valoraba las «medidas» y características («medidas» también en esa idea genérica de «medida») de las mesas. Criterio sería también el pliego oficial de condiciones desde el que establecería si el producto a evaluar era adecuado o no. Obviamente los objetivos son el criterio principal a utilizar en la evaluación didáctica: la especificación de los objetivos configura el producto que se pretende lograr. Lo que yo hago en la evaluación, si utilizo el normotipo de criterio es, comparar los resultados logrados con los objetivos previstos (criterio).

c) *Normotipo individualizado*: en este caso los datos de la «medición» de un resultado, situación, producto, etc. los valores desde la perspectiva de la evolución del sujeto-s que lo han realizado o son sus protagonistas. Es decir, en la enseñanza, estoy utilizando el normotipo individualizado cuando compara los resultados de un niño con lo que eran esos resultados a comienzo de curso por ejemplo. Valoro su calidad en función de la mejora, de las ganancias o pérdidas que ese alumno ha manifestado a lo largo del período a que se refiere la evaluación.

Como puede verse, cada clase de normotipo posee unas virtualidades y comporta unos riesgos. La habilidad «curricular» del profesor hará que éste se decida oportunamente por uno u otro en función de las circunstancias en que haya de realizar su evaluación. Así, por ejemplo, utilizaremos el normotipo de criterio cuando exista un marco de referencia claro y consensuado que utilizar como criterio. Sin embargo, eso no es posible cuando no existe una idea clara de a dónde se pretende llegar (recordemos los procesos abiertos y los objetivos experienciales), cuando se trata de dimensiones en las que no es fácil configurar un marco estandarizado de deseabilidad (no se conoce el punto máximo de la escala ni existe un punto cero: sucede eso en temas como la salud, el equilibrio psíquico, la inteligencia, la sociabilidad, y determinado tipo de dimensiones cognitivas y expresivas como la creatividad, originalidad, autonomía, etc.). En esos casos parece preferible utilizar un normotipo estadístico. Y otro tanto ocurre cuando sí existen esos marco-criterio (que están señalados en los Programas Oficiales) pero la situación específica en que se encuentran nuestros alumnos no coincide con las presunciones oficiales de correspondencia entre edad-desarrollo escolar (clases en zonas retrasadas, grupos marginales, etc.). En estos casos comparar los resultados logrados con los criterios oficiales supondría tener que suspender a todos, lo cual es en sí mismo injusto y contraproducente.

El normotipo individualizado es más adecuado en las situaciones de educación especial, en las situaciones anómalas de aprendizaje y en general en todos aquellos casos en que valoramos más el progreso que está realizando un alumno, el esfuerzo que pone en él, que la realidad objetiva de los resultados que logra.

LA EVALUACIÓN COMO PROCESO Y/O SISTEMA

El segundo de los principios que hemos de tener en cuenta con respecto a la evaluación se refiere a su naturaleza procesual y sistémica. Podríamos decir en síntesis que la evaluación *es* un proceso y *está* en un proceso, *es* un sistema y *está* en un sistema.

Lo que pretendemos señalar es que cuando hablamos de evaluación no estamos hablando de un hecho puntual o un acto singular, sino de un conjunto de pasos que se condicionan mutuamente. Ese conjunto de fases se ordenan secuencialmente (son un proceso) y actúan integradamente (son un sistema). Y a la vez la evaluación no es (no debería ser) algo separado del proceso de enseñanza-aprendizaje, no es un apéndice independiente en dicho proceso (está en ese proceso) y juega un papel específico con respecto al conjunto de componentes que integran la enseñanza como un todo (está en un sistema).

> Pensemos en un profesor que dijera que él hacía muy buenas evaluaciones, y que para justificar su satisfacción adujera que siempre realizaba sus evaluaciones con unas técnicas absolutamente comprobadas. Lo que querría decir sería que si sus técnicas de evaluación eran buenas, por fuerza debía serlo la propia evaluación. Otro profesor podría decir que también su evaluación lo era porque corregía siempre de una manera muy objetiva y minuciosa. En uno y en otro caso se identifica la evaluación con un aspecto puntual: la técnica o la corrección.

Sin embargo, decíamos, la evaluación es un conjunto de actos o pasos a ir dando consecutivamente. Toda evaluación contiene:

1. *Propósito*: cada evaluación responde a una o varias intenciones (para saber cómo van los alumnos, para organizar el nuevo curso, para castigarlos, para subir nota, para ver qué tal clima relacional existe, etc.). En el propósito se unen el aspecto que quiero evaluar y el para qué quiero evaluarlo.
2. *Técnica*: en función del propósito selecciono la técnica.
3. *Cuestiones planteadas*: escogido el tipo de técnica, redacto las cuestiones, problemas o aspectos que van a incluirse en la prueba.
4. *Aplicación*: preparado el protocolo lo aplico; recojo la información. La aplicación recoge el tipo de situación, condiciones en que se realiza la prueba o recogida de información: trabajo individual o en grupos, clima, con o sin material, tiempo de realización, etc.
5. *Respuesta o conducta de los alumnos*: los alumnos más o menos afectados por la técnica, las cuestiones y la situación dan sus respuestas o realizan la conducta solicitada.
6. *Corrección*: el profesor o evaluador «mide» los resultados.
7. *Calificación*: el profesor o evaluador «valora» los resultados.
8. *Consecuencias derivadas de la evaluación*: que pueden ser de tipo personal, administrativo (aprobar-promocionar, suspender, repetir), familiar (premios-castigos en casa), didáctico (*feedback* sobre el proceso de enseñanza, etc.).

Son diversos los pasos a dar, por eso decimos que es un proceso. Pero, además, esos

pasos no son independientes entre sí, están plenamente conectados y se condicionan unos a otros. Por eso decidimos también que la evaluación actúa como un sistema.

> Si yo pretendo obtener información sobre el grado de satisfacción de los alumnos no podré utilizar como técnica las pruebas objetivas porque no se adecúan, no son funcionales a ese propósito; cuando yo escoja las pruebas objetivas como técnicas ya no podré, por lo general, situar a los alumnos en el examen muy juntos entre sí, pues correré el riesgo de que la información que obtenga se vea alterada por el «copieteo». Y así sucesivamente.

Por ello no podemos confundir evaluación con nota, o con técnica utilizada. Y si queremos saber qué tal realizamos la evaluación, hemos de analizar qué tal vamos dando cada uno de los pasos del proceso y siempre teniendo en cuenta que la condición principal es que los distintos componentes del proceso sean *congruentes* entre sí, que se acoplen mutuamente. También viene a cuento aquel dicho romano según el cual para que un proceso sea bueno ha de serlo en todos sus pasos, para que sea malo basta con que lo sea en uno de ellos.

La segunda cuestión se refería a que la evaluación *está en un proceso*, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica dos tipos de consideraciones muy relacionadas entre sí.

Consideración estructural

El proceso de enseñanza-aprendizaje está constituido por un conjunto de variables o componentes. Según cuál sea el «modelo» de enseñanza a que nos atengamos se identificarán como más relevantes unos u otros de esos componentes. Cada uno de esos componentes cumple una función con respecto al conjunto de todos ellos. ¿Cuál es la función de la evaluación con respecto al proceso-sistema de enseñanza aprendizaje? Fundamentalmente una: facilitar información-valoración sobre cómo están funcionando cada uno de los componentes de ese sistema y el conjunto de todos ellos como totalidad sistémica.

Es decir, que si nosotros entendemos que en el proceso de enseñanza aparecen como elementos relevantes los objetivos, contenidos, medios, relaciones de comunicación, organización y evaluación[5], entonces tenemos que la evaluación juega dentro de ese sistema el papel de recabar y analizar datos respecto al funcionamiento de cada uno de ellos[6]. Y como todo el proceso de enseñanza está orientado a la consecución de determinados aprendizajes por parte del alumno, al evaluar éstos valoraremos por añadidura la funcionalidad y eficacia del proceso de enseñanza como sistema total.

¿Qué quiere decir todo esto? Que se ha ido reduciendo paulatinamente en la práctica el sentido funcional de la evaluación dentro de la enseñanza. Evaluar se ha convertido en evaluar al alumno, y de éste, evaluar tan sólo algún tipo de aprendizajes y no su desarrollo global y multidimensional. Pero casi nadie se plantea evaluar los medios que utiliza, o las tareas que se realizan en clase, o las relaciones de comunicación que se dan en su aula, o los contenidos, e incluso la propia evaluación que lleva a cabo.

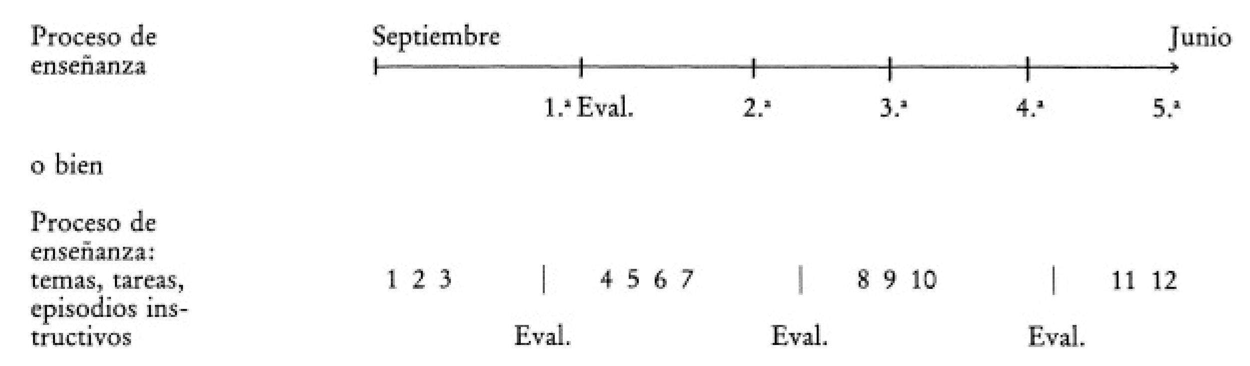
Consideración diacrónica

La evaluación está en el proceso de enseñanza no sólo en su consideración estructural de sistema visto en el punto anterior, sino también en una consideración diacrónica del proceso como una secuencia de actuaciones didácticas que se desarrollan a lo largo de ciertos períodos de tiempo (un curso, un ciclo, etc.).

Pues bien, la evaluación puede estar incluida dinámica y efectivamente en dicho proceso o bien estar en él como un elemento marginal o enquistado, pero no vinculado a la dinámica del proceso.

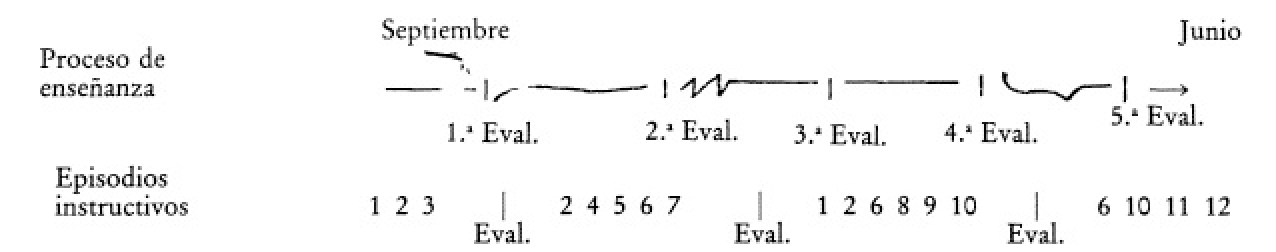
Me explicaré: si yo llego un buen día a clase y les anuncio a los alumnos que mañana o pasado «no daremos clase» porque vamos a hacer la evaluación, que «reanudaremos» la clase normal al día siguiente, estoy expresando con palabras claras y explícitas que mi evaluación es un acto que supone un corte en la marcha normal de la clase y que por lo que al propio proceso didáctico se refiere, la evaluación no va a tener consecuencias directas en él (es decir que la clase de pasado mañana y las siguientes, tras la evaluación no serán, en principio, distintas de las anteriores a ella, o si lo son, no lo serán a raíz de los resultados de esa evaluación).

Expresado gráficamente vendría a ser:



Es decir nada varía entre el antes y después de la evaluación. La evaluación es un evento aislado, estanco, independiente del desarrollo del proceso. Como profesor uno toma nota de los resultados, los guarda en la correspondiente ficha de evaluación continua y siguen las clases con el planteamiento, ritmo y formulación anterior. Otro tanto sucede, y es práctica habitual en nuestra escuela, cuando el pedagogo o psicólogo pasa por la clase, aplica unos tests a los niños y nuca más se sabe de esa evaluación psico-pedagógica de los alumnos, salvo que los padres reciben en sus casas las correspondientes informes de ordenador (y la minuta, claro está). Pero ni los tests aplicados tienen que ver con la situación específica y las necesidades de los alumnos o del proceso instructivo (es decir no se elige la batería a aplicar tras haberse reunido los psicopedagogos con los profesores y padres para saber qué tipo de información sería bueno obtener), ni sus resultados van a aportar nada de cara a la programación curricular que esa escuela diseñe.

Pero eso podría-debería hacerse de manera distinta, integrando realmente la evaluación en el proceso de enseñanza. Reacomodando dicho proceso a los resultados, a la información que nos ofreciera la evaluación, recuperando las lagunas detectadas, readaptando bien el ritmo bien las estrategias de enseñanza, o bien la propia forma de hacer la evaluación:



Es decir la evaluación no sólo tiene lugar dentro de, en el discurso del proceso de enseñanza sino que le afecta. El profesor está pendiente del diagnóstico de la situación que le ofrece la evaluación y toma puntual cuenta de los datos que ésta le suministra y los integra en la fase siguiente del proceso. Eso puede significar retomar algunos aprendizajes todavía no asimilados, o buscar otras estrategias de trabajo si se ve que las anteriores han dado ya frutos adecuados (pasar de una enseñanza tradicional a una de grupos, o viceversa), etc.

En todo caso se trata de concebir la evaluación como un importante recurso de desarrollo cualitativo y mejora efectiva de la enseñanza que estamos llevando a cabo.

LA CONDICIÓN DE *COMPREHENSIVIDAD* DE LA EVALUACIÓN

La evaluación está comprometida con el hecho de suministrar información sobre la marcha de la enseñanza. Pero sobre esa función-base hay que añadir el compromiso cualitativo de ofrecer la información más *rica* posible. Rica en profundidad, en extensión y en cuanto a la diversidad metodológica y técnica por la que tal información sea obtenida.

En tal sentido la evaluación ha de abarcar toda la diversidad de componentes y aspectos que se presentan en la enseñanza:

---

1. *Areas de desarrollo de los sujetos*:
   - área *cognitiva*: conocimiento y habilidades mentales, rendimiento académico;
   - área *relacional social*: nivel de adaptación, relaciones interpersonales, etc.
   - área *afectivo-emocional*: satisfacción, intereses, ajuste personal, etc.
2. *Situaciones en que se recoge la información*:
   - *situaciones* controladas: las típicas situaciones artificiales en que se plantean tareas de papel y lápiz, de exámenes orales, entrevistas, ejercicios prácticos, etc.;
   - *situaciones* naturales: las que surgen en la dinámica normal de una clase, en el recreo, etc.
3. *Técnicas de evaluación*:
   - *exámenes orales y escritos*;
   - *pruebas objetivas y tests*;
   - *observación*;

— *entrevistas*;
— *sociogramas*;
… (cada tipo de técnica se especializa en un tipo de información. Por tanto reducirse a tan sólo una técnica significa renunciar a la información que ella no puede darnos y que sí podrían dar otro tipo de técnicas).

4. *Contenidos; Tareas; Operaciones mentales*:
— *representatividad*: que se recoja una muestra representativa de los contenidos-tareas trabajadas y de las operaciones mentales puestas en juego;
— *significación*: recogiendo aquellos aspectos más importantes o que han sido definidos como prioritarios.

5. *Modalidades de evaluación*:
— evaluación *sumativa y formativa*;
— evaluación *del proceso y del producto*;
— *auto evaluación, heteroevaluación* y *mixta o* de *triangulación*;
— evaluación *individual* y en *grupo*;
— evaluación *cuantitativa* y *cualitativa*.

Es decir, se trata de que la evaluación recorra todo el abanico de posibilidades de que se dispone para alcanzar la mayor riqueza de información y a partir de ella la mayor repercusión posible sobre la marcha de la enseñanza. Reducir la evaluación a la consideración de una sola área (el rendimiento), a una sola técnica (los exámenes), a una sola situación (la controlada) y a una sola modalidad (la sumativa) no es otra cosa que un empobrecimiento de la evaluación y una pérdida de su sentido dentro del discurso didáctico.

DIALÉCTICA ENTRE LAS EXIGENCIAS DE RIGOR DE LA *EVALUACIÓN CUANTITATIVA* Y LA TENSIÓN HACIA EL VIGOR Y PENETRACIÓN DE LA *EVALUACIÓN CUALITATIVA*

Toda la polémica y debate que durante estos últimos años ha planeado sobre los modelos y técnicas de investigación en educación ha acabado filtrándose, como no podía ser menos, siendo la evaluación la hermana pequeña de la investigación, en los planteamientos y enfoques didácticos sobre ella.

Tal como se plantea en el epígrafe que encabeza este apartado la evaluación se halla sometida a tensiones de diverso signo que recorren todo lo que es su armazón técnico.

Por un lado, la incidencia que tiene la evaluación y sus resultados sobre las personas y las propias comunidades educativas hace que tenga que ser un proceso que preste especial atención a sus controles internos y que responda lo más adecuadamente posible a las exigencias de racionalidad, sistematicidad, control de las variables y contraste de resultados, etc. En definitiva se trata de responder, también desde la evaluación, a la expectativa de hacer una didáctica cada vez más *científica*.

Por eso no es una tarea simple ni técnicamente inocua. Las máximas cotas de control científico implican, con frecuencia, altas cotas de rigidez y artificialidad (donde mejor se controlan las variables para que no haya interferencias es en un laboratorio, pero ello mismo comporta romper la naturalidad de lo que es una situación de clase y una conducta habitual de los alumnos).

Dicho en palabras muy sencillas, como profesores ¿qué nos interesa más, qué la evaluación sea *exacta o* que sea *rica?* A eso se refiere la dialéctica entre el rigor (exactitud) y el vigor (riqueza, penetración informativa). La tensión hacia el rigor-exactitud llevó a insistir en la objetividad, control de las situaciones, automatización de la corrección, reducción de la evaluación a las conductas observables y cuantificables, importancia de la fase de contraste (fiabilidad) de los datos obtenidos, etc. Así surgieron las pruebas objetivas, los tests estandarizados de instrucción, la observación a través de sistemas de categorías operativizadas, etc.

El esfuerzo realizado en el campo de la evaluación para dotarla de mayor rigor técnico ha sido muy importante y ha ido generando en los profesionales de la educación una mayor preocupación por utilizar *instrumentos* más elaborados internamente, con mayor consistencia y funcionalidad, y *métodos* de recogida y análisis de los datos capaces de reducir a mínimos aceptables los riesgos de distorsión subjetiva o coyuntural del valor real de los comportamientos y situaciones evaluadas. En la medida en que la escuela parecía centrarse en los resultados cognitivos alcanzados por los sujetos, una evaluación de este tipo ha ido respondiendo adecuadamente a las exigencias de precisión informativa y justificación técnica que se le solicitaba y que en ese ámbito restringido era factible lograr.

El problema ha surgido al socaire de los nuevos planteamientos extensivos de la función de la escuela. Si lo que importa evaluar ahora es no sólo los productos cognitivos de los alumnos sino otras muchas variables (proceso de realización de esos productos, adaptación de los sujetos, dinámica de la clase, ámbitos de la afectividad y expresión personal, comportamientos idiosincrásicos de los sujetos, etc.) difíciles de ser operativizadas sin perder una parte fundamental de su contenido, eso plantea un nuevo problema a la evaluación. Es decir se puede intentar «medir» la «autonomía» de los alumnos (que puede constituir uno de los objetivos prioritarios de nuestro curso) contabilizando las veces que cada uno interviene por su propia iniciativa o expresa ideas propias. O recoger la «implicación de los alumnos en las tareas» por la cantidad de ejercicios que realizan o las preguntas que plantean. En ambos casos los indicadores son objetivos y contrastables a nivel científico pero nos dejan insensibles porque sabemos que «autonomía» es mucho más que eso, y lo mismo «implicación». El profesor, pese al riesgo de subjetividad, puede casi garantizar que la información que se puede dar por otras vías (observación abierta, su propio conocimiento del niño, etc.) sobre esas variables es mucho más rica, variada y profunda que esas conductas superficiales que nos hemos visto obligados a reducir por mor del rigor científico de la medición.

Así ha surgido, para rellenar estos huecos y para paliar algunas de las insatisfacciones generadas por los modelos rigurosos de evaluación (basados en la observabilidad,

cuantificación, control), otro grupo de métodos de cariz cualitativo (la evaluación entendida más como penetración en el objeto a evaluar, comprensión profunda e iluminación de sus características, que como medición y control). La evaluación es entendida desde esta perspectiva como:

> «Un proceso de recogida y provisión de evidencias sobre el funcionamiento y evolución de la vida del aula, en base a las cuales se toman decisiones sobre la posibilidad, efectividad y valor educativo del currículum»[7].

La nueva concepción de la escuela como una entidad abierta a nuevos objetivos, a nuevos modos de trabajo, a nuevas dimensiones del desarrollo de los sujetos, se ve abocada a abrir también sus propios mecanismos de obtención de información y de análisis de los datos. Siguiendo con la idea de Pérez Gómez[8] esta reapertura ha supuesto:

— «apertura conceptual para dar cabida en la evaluación a resultados no previstos y acontecimientos imprevisibles» (esto es, evaluación más allá de los objetivos);
— «apertura de enfoque para dar lugar a recogida de datos tanto sobre procesos como sobre productos» (esto es, evaluación formativa y sumativa);
— «apertura metodológica; la primitiva e inflexible estrategia formal cambia para incluir procedimientos informales; del monismo al pluralismo metodológico» (esto es, compaginación de métodos experimentales, empíricos y cualitativos);
— «apertura ético-política; la evaluación proporciona información a todos los participantes y recoge opiniones e interpretaciones de todos los grupos de interés implicados en un proyecto educativo; de la evaluación burocrática a la evaluación democrática» (esto es, una evaluación que integre su discurso pedagógico y su discurso técnico de cara a potenciar su funcionalidad curricular).

El desarrollo curricular de la evaluación va a estar pendiente, por tanto, no sólo de que se utilicen buenas técnicas, de que las preguntas estén correctamente expresadas y sean representativas, etc. (exigencias de rigor), sino también de que la evaluación nos dé una imagen veraz y completa de lo que sucede en el aula que penetre en todos los resquicios de su dinámica.

Eisner[9] convencido defensor desde hace dos décadas de este planteamiento extensivo de la evaluación, basa su argumentación en que parece razonable asumir como producto de la enseñanza no sólo los resultados obtenidos por los alumnos en tanto que ganancias referidas al manejo de los contenidos, sino todo otra serie de aspectos derivados de influencias específicas y diferentes en función de cada situación didáctica, de cada profesor y de las características idiosincrásicas del propio alumno.

Su idea respecto a los resultados de la enseñanza se refleja en el siguiente esquema: la situación de la enseñanza tiene tres bases o áreas de referencia de cada una de las cuales se deriva una influencia y se condicionan-provocan unos determinados resultados[10]:



Este modelo de Eisner no es novedoso (en él fondo traduce la ya antigua, y sobrepasada, concepción triangular del acto didáctico: profesor-alumno-contenido) pero es muy rico y sugerente con respecto a la evaluación. Si la evaluación se centra exclusivamente en analizar los resultados obtenidos dentro del campo de la adquisición de los contenidos, se deja de atender otros importantes efectos del proceso educativo relacionados con la influencia ejercida por el profesor concreto en aspectos distintos a los contenidos y las mejoras individuales obtenidas por cada sujeto en base a su peculiar experiencia escolar.

Al modelo de Eisner le faltarían dos áreas más de referencia: la situación o contexto específico de enseñanza y los recursos didácticos específicos utilizados. También estos dos aspectos ejercen efectos claros en el desarrollo global de los sujetos.

Pero su idea está clara y resulta muy fructífera para nuestro trabajo en clase. A la hora de plantear y diseñar el proceso de evaluación hemos de tratar de recoger datos, no solamente de lo que los sujetos saben, de las ganancias obtenidas por ellos en el ámbito de los conocimientos, sino de todo el conjunto de influencias-efectos ejercidos sobre ellos. El rendimiento académico es muy importante, pero sin desconectarlo ni reducirlo. No es algo que surja de la nada, no es algo que se aprenda sin más, sino que aparece como resultado de un conjunto de influencias cruzadas: de la situación, de mi actuación como profesor, del método didáctico seguido, de las propias pretensiones y disponibilidad del alumno (cada alumno, dice Eisner, «puede desarrollar propósitos que le son propios»[11]. Cada alumno tiene una historia previa, unos intereses, una forma de ver y sentirse implicado en el proceso didáctico, unas determinadas capacidades mentales que en este momento están en desarrollo, etc. Por eso es claro que, alcance o no los objetivos comunes planteados para toda la clase, él desarrollará a lo largo del curso, y como consecuencia del curso, ideas y formas de ser que le son propias y peculiares. En ese sentido se habla de resultados «específicos del alumno»), de los recursos didácticos de que haya podido o decidido disponer, de la propia evaluación realizada, etc.

Todo este conjunto de aspectos no es desde luego abordable desde las técnicas convencionales y clásicas de evaluación (exámenes, pruebas objetivas, tests, etc.). Y ahí es donde aparecen nuevos enfoques y modelos, menos rigurosos en cuanto a su elaboración interna, pero más capaces de responder a la multidimensionalidad,

dinamismo e impredecibilidad del acto didáctico: diario del profesor, observación etnográfica de las clases, técnicas de dramatización, coloquios abiertos de metacomunicación (plantearse con toda la clase qué tal van las cosas y su relación entre ellos y con nosotros como profesores), la crítica artística (en la interesante acepción didáctica que le da Eisner)[12] .

En definitiva, las técnicas cuantitativas y las cualitativas han de complementarse para permitirnos captar en toda su globalidad y riqueza de matices lo que sucede en la enseñanza y para que la información obtenida y su tratamiento se apoye, pese a la complejidad de la enseñanza en cuanto suceso dinámico y multidimensional, en unos recursos técnicos y metodológicos lo más depurados posible.

Técnicas de evaluación

Son técnicas de evaluación cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha del proceso. Ya insistimos antes en que el principal esfuerzo del didacta se centra a ese respecto en romper ese falso isomorfismo entre evaluación y examen que se hace periódicamente al alumno. Eso también es evaluación, pero no es toda la evaluación. Es evaluación también cuando los profesores se reúnen para revisar la marcha del curso, o cuando lo hacen profesores y padres con el mismo objeto, o cuando los alumnos debaten por propia iniciativa o a instancias del profesor cómo va el curso, con qué se está de acuerdo y con qué no, qué les resulta interesante y qué no. Lo mismo que también podría ser evaluación el diagnóstico que haga el orientador en lugar de quedarse en un mero episodio paraescolar (aunque por comodidad se realice en la escuela).

Vamos a ir analizando separadamente algunas de las técnicas de evaluación que habitualmente se utilizan en clase. De todas formas el hecho de referimos a las técnicas convencionales no significa en absoluto que sean las únicas; aunque, tanto si se observan los libros especializados como la actuación real de los profesores en clase, pudiera parecerlo. Por ello es importante resaltar en este punto que se trata de una cuestión muy necesitada en la actualidad de técnicas nuevas y creativas que respondan, de manera más adecuada que la que habitualmente utilizamos, a los fuertes inconvenientes que todavía subsisten en cada una de las técnicas que aquí estudiamos.

En líneas generales analizaremos en cada técnica cuál es su *función curricular* (es decir qué tipo de información está más capacitada para recoger esa técnica), cuáles son *sus exigencias técnicas* (esto es qué características debe reunir para garantizar su validez y fiabilidad) y cuáles son en términos generales las *ventajas e inconvenientes* que presenta. Ha de tenerse también en cuenta que, aunque hablemos de cada tipo de técnica como una unidad, eso no significa que dentro de cada uno de ellos no quepan diversas modalidades. Cada tipo de técnica puede dar diferentes modalidades de pruebas en función de:

— el grado de *estructuración* que posea: así cabe un examen oral abierto o un

examen elaborado con preguntas muy pensadas de antemano. Una observación etnográfica o una observación por categorías, etc.;

— el nivel de *improvisación* que se exija en la elaboración de la respuesta: así puedo poner unos problemas a resolver en el momento o para que los alumnos los respondan en su casa;
— el *tipo de aptitudes* que se desea implicar en la elaboración de la respuesta o producto: puedo hacer un examen memorístico o un examen de razonamiento; una prueba objetiva saturada de *ítems* de análisis y síntesis, y otra de *ítems* de reconocimiento, etc.;
— los *recursos permitidos* para su elaboración: exámenes con material y exámenes sin ellos, etc.;
— *determinación* de la respuesta: puede hacerse un examen de preguntas cortas o un comentario de texto; la determinación de la respuesta alude al grado de libertad que se concede al alumno para que enfoque la cuestión como quiera y hable de lo que quiera (respuesta libre) o por contra, a la obligatoriedad de centrarse en ciertos aspectos o enfoques (respuesta determinada) ;
— limitación del *tiempo o espacio*: según qué márgenes de uno y/u otro se permita utilizar.

Es decir, que al hablar de cada técnica, aunque el análisis se haga en conjunto para todo ese tipo de técnicas, se da por supuesto que dentro de ese mismo tipo existen muchas variaciones: tantas cuanto distinto uso se haya hecho de los criterios anteriores. Cada una de las técnicas presentará formas distintas de ser llevada a cabo según se presente de forma muy, poco o nada estructurada, con una exigencia grande, escasa o nula de improvisación; según sea de tipo memorístico, comprensivo o aplicativo, y así sucesivamente con cada uno de los aspectos antes señalados.

CONDICIONES GENERALES DE FUNCIONALIDAD CURRICULAR DE LAS TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

En uno de los apartados anteriores se señalaba que en la evaluación podían distinguirse una serie de fases o momentos (propósito, técnica, cuestiones, aplicación, corrección, calificación, consecuencias de la calificación) y que era preciso que todas funcionaran bien para que pudiéramos hablar de evaluación funcional o curricularmente adecuada.

Hagamos un pequeño repaso de algunas consideraciones importantes con respecto a esas fases o momentos citados de la evaluación.

Propósito

Al margen de los «para qués» genéricos que en cada caso pueden orientar al profesor en la realización de la evaluación, cada técnica responde de una manera particular a esos

propósitos. No es indiferente aplicar una técnica de evaluación u otra. Podríamos decir que cada técnica se especializa en la obtención de determinado tipo de información y que sus propias características técnicas la hacen inapropiada para obtener otros tipos de información.

A este respecto suceden cosas curiosas en la enseñanza, como por ejemplo hacer exámenes escritos sobre educación física o exámenes orales sobre problemas matemáticos. No tiene mucho sentido, aparentemente al menos, escoger ese tipo de técnicas para ese ámbito de aprendizaje.

La cuestión estriba, en lo que afecta a este punto, en que el profesor una vez aclarado sobre qué quiere saber o lograr a través de la evaluación, seleccione la técnica más adecuada para responder a esa demanda. Y será técnica adecuada aquella que posea suficiente potencia exploratoria para abordar ese campo concreto de aprendizaje sometido a evaluación: si deseo saber si los alumnos se han integrado bien en el grupo de clase utilizaré la observación o el sociograma; si deseo obtener una panorámica general del nivel de conocimientos adquiridos y de habilidades cognitivas podré utilizar una prueba objetiva; si quiero saber cómo organizan la información, si dan enfoques personales, si son originales, etc. utilizaré un examen convencional tipo ensayo; si deseo comprobar cómo verbalizan y/o mantienen una conversación centrada en los contenidos puedo utilizar el examen oral, etc. (Más adelante señalaremos esos ámbitos de especialización de cada técnica).

Técnicas

Continuando con la argumentación anterior no basta con decidirse por utilizar un tipo de técnica u otra, sino que incluso dentro de cada tipo de técnica hemos de considerar cuál de sus modalidades se adecúa mejor a la función general y específica que ha de cumplir esa evaluación. Incluso podemos optar por una batería de técnicas que se complementen cuando parezca preciso, bien por razón de la complejidad de la dimensión a evaluar, bien en función de que parezca conveniente matizar la información o ampliarla o conexionar los aspectos cuantitativos y cualitativos.

Cuestiones

Son cuestiones tanto las preguntas, como los problemas, categorías, conductas, *ítems*, ejercicios, indicadores, etc. que concretan el contenido de la evaluación. Respecto a las cuestiones hemos de tener en cuenta los siguientes criterios:

1. *Representatividad*: los aspectos que se tomen en consideración han de ser representativos, por un lado, de los contenidos generales de la asignatura o área que queramos evaluar. Por eso no parecen válidos (no «miden» lo que pretenden medir) aquellas evaluaciones reducidas a una o dos preguntas o aspectos específicos cuando se han trabajado muchas más durante el curso o

cuando la dimensión a evaluar está compuesta por otros muchos aspectos que no se toman en consideración. El resultado del examen ha de depender, en la medida de lo posible, de lo que realmente sabe el alumno sobre esos temas o de lo que es su conducta habitual, no de la suerte que tenga en las preguntas planteadas o aspectos analizados. Por otro lado, han de ser representativas también del trabajo realizado durante el período evaluado; es decir, que sean resultados debidos al curso seguido. Representatividad, por tanto, con respecto al Programa formal seguido y sobre todo, con respecto al trabajo realmente hecho en clase, a las experiencias escolares que se han realizado durante ese período de tiempo.

2. *Significación*: en algún tiempo los profesores tenían la mala costumbre de preguntar en el examen (o fijarse en la observación) cosas irrelevantes, lo que venía en letra pequeña, lo que sólo se mencionaba de refilón en el texto estudiado. El criterio de significación alude a todo lo contrario, lo que nos interesa saber es si el alumno domina realmente lo fundamental, lo importante, no lo anecdótico. Y sin duda alguna el *contexto de prioridades* ha de tener un fiel reflejo en el tipo de dimensiones, cuestiones o problemas que se plantee la evaluación.
3. *Diferenciación cognitiva*. En el fondo no es sino otra forma de representación, en este caso con respecto a las operaciones mentales o conductas cuyo funcionamiento queremos explorar, o lo que es lo mismo, representatividad con respecto a los objetivos pretendidos. La idea de partida es que, según formulemos las preguntas de una manera u otra, el sujeto habrá de poner en marcha una capacidad u otra para responderlas. Sanders[13] plantea una taxonomía de preguntas siguiendo la taxonomía de objetivos de Bloom. Según Sanders las preguntas pueden ser:
   — de *memoria o reconocimiento*: cuando preguntamos por datos, definiciones, autores, etc.;
   — de *traducción*, *interpretación*, *comprensión*: que implica ya el análisis mental de ciertos datos en un proceso de descomposición inicial y elaboración personal posterior. Por ejemplo: Diga con sus propias palabras…; qué significa el refrán…, qué podemos entender por…;
   — de *aplicación*: en las que se pide aplicar a situaciones prácticas un principio general; por ejemplo, hacer un soneto, construir un enchufe, poner ejemplos;
   — de *análisis*: descomponer un elemento, conceptos, situación en sus partes o identificar sus características, establecer semejanzas, diferencias, etc.;
   — de *síntesis*: organizar los datos sueltos para llegar a una conclusión, dar una visión general, hacer un esquema, etc.;
   — de *evaluación*: emitir un juicio sobre algo, valorar hechos situaciones, desde ciertas perspectivas, etc.

De esta manera, utilizando un tipo de preguntas variado y que en todo caso refleje los objetivos de desarrollo cognitivo que deseábamos lograr, podremos obtener una información más rica y completa sobre la marcha del proceso y podremos repercutir más claramente esa información en la mejora de la enseñanza.

4. *Claridad* en la redacción de las preguntas. Se trata de que la dificultad de la prueba estribe en la dificultad del problema planteado, no en la dificultad para entender qué es lo que se pregunta. Esta dificultad añadida restaría validez al examen; en cuyo caso, en la respuesta que nos diera el alumno influiría no sólo lo que sabe del tema planteado, sino sus dificultades para entender exactamente qué es lo que se le pregunta.

Aplicación

La fase de aplicación de las pruebas es siempre un momento importante en el desarrollo de la evaluación: el tipo de situación, el cómo se realice. Influye sobre todo con niños pequeños (aunque también en los adultos; basta que pensemos en nuestro nerviosismo cuando hemos de realizar alguna prueba).

El profesor puede tratar de controlar parte de su influencia o, por lo menos puede organizar de tal forma el hecho en sí del examen, que las variables situacionales y personales no agudicen el riesgo de error en la «medición». Puede hacerlo:

— preparando con la suficiente antelación al alumno de forma que se elimine la ansiedad, el temor y la incertidumbre;
— creando un ambiente higiénico y saludable (incluidos ribetes de humor y fórmulas de distensión) para la realización del examen que favorezca la tranquilidad psíquica y la naturalidad de la situación (sin forcejeos policiales, sin actitudes estentóreas y rígidas, sin amenazas, etc.);
— matizando y homogeneizando las instrucciones de forma que no se tenga necesidad de recurrir a posteriores interrupciones de todo el grupo ni se precisen aclaraciones individuales; es importante que antes de comenzar a redactar su tema o realizar su ejercicio el alumno sepa qué se pide de él con absoluta claridad de forma que no exista ninguna dificultad añadida a la propia dificultad del ejercicio.

Pueden sernos de interés los resultados de la investigación de Metzger y otros:

> Analizando el papel que juega la propia aula en la realización de los exámenes hallaron que la clase, en tanto que contexto en el que ocurre el aprendizaje, influye también en su recuerdo (es decir en la utilización posterior de lo aprendido para resolver las cuestiones planteadas) y que una alteración de ese contexto (cambiar de aula, de disposición de ésta, etc.) origina una importante disminución de los resultados.

Cabe decir pues que la mejor forma de evaluar, el lugar donde mejores resultados se obtienen en la evaluación, es aquel lugar en que se produjo el aprendizaje:

«La recuperación de la información de la memoria se optimiza cuando se está en presencia de los mismos estímulos ambientales existentes cuando se realizó el aprendizaje»[14].

En términos operativos esto puede suponer que cuanta más artificialidad introduzcamos en la situación de examen (cambiar a los niños de sitio, alterar la disposición de la clase, introducir normas muy estridentes, etc.) más dificultaremos la obtención de unos resultados auténticos. Ello, desde luego, no significa tampoco que hayamos de desconsiderar las exigencias técnicas de los exámenes en el sentido de que la aglomeración de niños dificultará su concentración, facilitará la copia y en definitiva desvirtuará también el valor de los resultados, etc.

Respuesta o realización del alumno

Ya dijimos anteriormente que en función del propósito de la evaluación y la técnica seleccionada podemos constatar no sólo el tipo de respuesta que da el sujeto, sino también cómo la elabora: lo que en términos evaluativos supone evaluar el *producto* o evaluar el *proceso*, o bien ambos aspectos.

Un tema de notable interés a este respecto es que si la corrección de las respuestas se va a realizar en base a algún *sistema de categorías* o *clave de corrección*, debería dejarse clarificado de antemano y que los alumnos lo supieran.

Y también ha de tenerse en cuenta el factor *familiaridad* del ejercicio o tarea requerido. La «novedad» que suponga para el alumno la forma de responder a las cuestiones que plantea el ejercicio, puede distorsionar la validez de éste. Habrá alumnos más propensos a verse afectados por el factor «novedad»: con respecto a ellos la evaluación nos ofrecerá datos contaminados (no sólo lo que los alumnos saben o hacen, sino su capacidad para afrontar situaciones novedosas).

Eso sucede, por ejemplo, si para evaluar los conocimientos pedimos a los alumnos que den una lección en clase, que hagan ellos de profesores en el tema del que les queremos evaluar. Si no están acostumbrados (no les es familiar) a hablar en público su nerviosismo ante la novedad afectará notablemente los resultados.

Corrección de las respuestas o productos elaborados

La fase de corrección se corresponde con lo que anteriormente denominamos «medición», esto es, la recogida de aquel tipo de información que nos describa lo más literal y objetivamente posible el ejercicio o respuesta que deseamos evaluar.

No siempre es fácil esto. En los orales porque *verba volant*, las palabras se van, el producto que se quiere medir es muy fugaz. Otro tanto sucede con determinadas conductas: ejercicios físicos, de dramatización, música, etc. En los exámenes escritos y en los ejercicios prácticos las respuestas son más permanentes y da más tiempo para su análisis. De todas formas en unos y otros la cuestión primordial es saber qué datos son relevantes, en qué nos debemos fijar.

Digamos en primer lugar que podemos distinguir dos formas claramente diferentes de

corrección:

a) La corrección *globalizadora*:

Recoge en una impresión global las características generales del producto o respuesta. El evaluador valora esa respuesta como un todo, como cuando se hace una especie de crítica general a un film, una novela, etc. Y eso sucede aunque el examen contenga distintas partes o diferentes preguntas. Se hace un análisis unitario de todas ellas.

Por ejemplo el *método de clasificación* sería una forma de hacerlo. El profesor con el conjunto de exámenes a corregir, los va leyendo y colocando en tres montones, en uno los que le parecen muy buenos, en otro los que están bien y en el tercero los deficientes. Si desea discriminar más en una segunda fase va leyendo todos los ejercicios de cada grupo para analizar la homogeneidad de su calidad, y hace, si lo considera necesario, alguna subdivisión más en grupos intermedios (del grupo de los mejores los que vea peor pasan a un grupo intermedio en el que depositará también aquellos que vea mejores del grupo de los regulares, y los que le parezcan peores que el promedio del grupo de los regulares los pasará a un grupo intermedio en el que puede incluir también los mejores del grupo de los deficientes). Así al final tendrá cinco grupos de exámenes, homogéneos en cuanto a su calidad global. Este es un sistema en que corrección y valoración se realizan conjuntamente. Presenta notables deficiencias en cuanto a fiabilidad. Una de las más destacadas deficiencias es el «efecto halo». Se conoce como tal el hecho de que la valoración de un aspecto, trabajo o conducta venga fuertemente condicionada en su síntesis final por factores marginales del propio hecho evaluado: conocimiento o desconocimiento previo de ese alumno, tipo de relación mantenida con él, facilidad verbal para expresarse y corrección de la dicción o escritura (cuando tales aspectos no son lo que se evalúa), desinhibición, claridad de letra, presencia física y simpatía, cultura general, etc.

b) La corrección *pormenorizada* o por clave:

En este segundo sistema aparecen ya delimitadas esas características a constatar en la respuesta o producto que se quiere evaluar. No se toma ésta como un todo sino que se descompone en aquellas categorías o aspectos cuya mención en la respuesta parece importante: aquello que la respuesta debe contener (si se posee ese marco previo) o aquello que realmente contiene (si no se dispone de un criterio previo de aceptabilidad: por ejemplo cuando se trata de evaluar un dibujo, una narración, una dramatización).

Esta modalidad de corrección responde más claramente a las exigencias de fiabilidad y validez de la corrección. El profesor determina con anterioridad qué es lo importante en cada respuesta y/o qué es deseable que cada respuesta tenga como mínimo (este marco referencial ha de ser isomórfico con los objetivos del proyecto curricular).

¿Cómo elaborar una clave de corrección? Es muy sencillo. Un sistema interesante es que el propio profesor responda a las preguntas del examen. Su respuesta a cada una de las cuestiones se convierte en la «respuesta tipo» y el profesor señala sobre ella los aspectos más importantes[15]. Luego le bastará con analizar si en las respuestas de los

alumnos aparecen o no esas dimensiones importantes y qué tipo de tratamiento ha hecho de ellas el alumno. No ha de entenderse de aquí que se busque que el alumno reproduzca la respuesta del profesor, o que se le vaya a valorar tan sólo y en la medida en que su respuesta se parezca a la del profesor. En absoluto, las respuestas del alumno se analizan como tales, pero ahora sabiendo ya en qué aspectos parece oportuno fijarse, y sin menoscabo de que en la propia respuesta puedan aparecer otros aspectos que merezca la pena considerar a su vez.

Otro sistema es simplemente fijarse un esquema de categorías que mantenga estable nuestra atención sobre los aspectos más notables del tema a lo largo de la corrección de los ejercicios de los diferentes alumnos.

Por ejemplo en un examen de Ciencias Sociales yo puedo establecer las siguientes categorías:

	Valor ponderado
— datos que recoge: información	1,5
— comprensión de asuntos que aborda	2,5
— relación adecuada entre los distintos sucesos	2,5
— estructuración general de la respuesta	2,5
— originalidad del enfoque	1,5
Total	10

Las categorías pueden ser ésas u otras. En general habremos de recoger aquellas dimensiones que se habían definido como relevantes en los propósitos de esa programación. Luego se va leyendo cada pregunta del ejercicio y dándole una puntuación individual por cada categoría.

El valor proporcional de las categorías puede variar. En el caso anterior puede ser que en función de los propósitos y prioridades de nuestra enseñanza, la «comprensión» adquiera más valor que la «información» y que por tanto deseemos que en la valoración final esa dimensión cuente más que las restantes o que algunas de ellas. Si eso es así, podemos otorgar a cada una de las categorías un valor ponderado como se expresa arriba. De esa manera sabemos que las tres categorías centrales son prioritarias en ese programa. El valor ponderado expresaría o bien el valor máximo que podría obtener el alumno en cada una de ellas (de 0 a 1 en la primera, de 0 a 2,5 en la segunda, etc.) o bien, si preferimos puntuar todas las categorías dentro de la misma escala (de 0 a 2 por ejemplo, puesto que son cinco) sería un factor multiplicador a aplicar a la puntuación recibida en cada una de ellas.

Calificación

La calificación se corresponde con lo que antes hemos denominado dimensión valorativa o comparativa de la evaluación. Los datos obtenidos en la fase de corrección se valoran desde la perspectiva del normotipo que se utilice y esa valoración se traduce en calificación.

La calificación es, pues, el proceso de valorar un producto y es además su resultado: la calificación o nota. En las notas descansa gran parte del sentido actual de los docentes.

En otra oportunidad escribí que «la sociedad moderna ha eliminado el prestigio casi mítico del docente antiguo pero le ha dotado de un poder omnímodo e irrecurrible: las notas»[16]. Aparecidas las notas en el panorama didáctico y en un contexto social competitivo como el nuestro, éstas se han convertido en las auténticas estrellas polares de todo el proceso de enseñanza. Malhadadamente, desde luego. Todos los profesores saben por propia experiencia que un curso dado a unos muchachos para quienes la nota final constituye el estímulo esencial del trabajo es un curso tan extraño, lleno de tensiones, como descentrado didácticamente.

A este momento del proceso calificador es al que corresponde la utilización de los normotipos como criterios para valorar aquel producto que ya conocemos, que ya hemos corregido y del que ya poseemos su *score* o puntuación directa.

La calificación es la *expresión simbólica* (gráficas, números, letras, etc.), *estimativa* (juicio de valor expresado explícitamente) o *descriptiva* (informe sobre la situación) *del resultado de la evaluación*. Es por tanto, la síntesis de los datos obtenidos mediante diversos procedimientos, que se puede referir a todo el proceso educativo (calificación global) o bien a cada una de las diversas áreas consideradas específicamente (calificación pormenorizada).

La calificación puede venir expresada según se ha dicho en

a) Un *símbolo*, que puede ser:

— una *letra* (sistema americano): ← A B C D E →

rango superior — rango inferior

— un *número* con diversas escalas:
de 1 a 10
de 1 a 100
de 0 a 1

— una *expresión gráfica*:
percentil
situación en una escala

b) Un *juicio estimativo* con diferente número de rangos:
— de 3: Bueno - Regular - Malo.
— de 5: Excelente - Bueno - Aceptable - Escaso - Deficiente.
— de 4: Sobresaliente - Notable - Aprobado - Suspenso.
— de 6: Sobresaliente - Notable - Bien - Suficiente - Insuficiente - Muy deficiente.

c) Una *descripción*:
— tipo *informe*: «Este niño ha mejorado mucho en cuanto a la riqueza de vocabulario y fluidez verbal aunque se debe seguir trabajando con la sintaxis y extructuración de las frases».

— tipo *valoración descriptiva*:
  Bien o destaca.
  Progresa adecuadamente.
  Debe mejorar.

Como se ve, hay una filosofía diferente detrás de cada sistema. Se pretende transmitir la misma información, pero se hace de manera distinta.

El principal reto que ha de resolver la calificación es resultar claramente *informativa*: cuanto más informativa resulte la calificación, tanto más cumplirá su auténtica función todo el proceso de evaluación y más y mejores consecuencias formativas se podrán extraer de ella. De todas formas es tarea imposible integrar con exactitud en un solo número, símbolo o estimación todos los resultados del aprendizaje logrados por el alumno. Puede pensarse que la nota es la síntesis, el promedio del conjunto de valoraciones, pero precisamente, por eso informa poco del grado de dominio en las diversas actividades realizadas dentro de un área:

Un 7,5 en Lengua puede expresar a la vez:

— una excelente comprensión de vocabulario y textos;
— un conocimiento aceptable de contenidos de tipo lingüístico-estructural;
— escasa capacidad de creación de composiciones;
— una ortografía insuficiente.

La calificación mejora su claridad y densidad informativa a través de los *informes*. Pero en este caso la dificultad estriba en el gran esfuerzo que exigen al profesor para ir elaborando un informe individualizado en el que recoja los aspectos en que mayor desarrollo ha alcanzado cada alumno junto a aquellos otros en que es preciso insistir.

A nivel general la calificación habría de responder satisfactoriamente a los siguientes principios:

1. *Claridad*: se utilice el sistema que se utilice ha de quedar perfectamente claro qué significan los símbolos, términos, etc. utilizados.
2. *Sencillez*, de manera que sea asequible a sus diferentes usuarios: los propios alumnos, los padres, la administración, otros profesores, orientadores, etc.
3. *Homogeneidad*, habría de cuidarse el hecho de que los criterios de calificación entre los diversos profesores fueran suficientemente homogéneos al menos dentro de cada centro: que los símbolos signifiquen lo mismo, que los estándares de valoración no varíen mucho de unos profesores a otros (profesores rígidos vs. blandos).
4. *Facilidad* para los profesores: cualquier sistema de calificación que no resulte medianamente económico a nivel del esfuerzo y del tiempo que exige para su cumplimentación está condenado al fracaso.
5. *Convergencia de indicios*: si bien para la fase de corrección es correcta la

exigencia de objetividad, de centrar la puntuación exclusivamente en lo que se está evaluando (examen, producto, etc.) al margen del conocimiento previo que el evaluador posee del sujeto, tal como han señalado Ahmann, Glock y Wardeberg[17], creo que al elaborar la calificación el profesor sí ha de considerar cuantos datos posea del alumno, aceptando que la calificación es subjetiva por su propia naturaleza (expresión de un juicio de valor). Siempre, claro está, que esos datos sean relevantes desde la perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje seguido.

Consecuencias de la evaluación

Este es posiblemente el apartado más importante de la evaluación en una consideración global, y desde luego lo es desde el punto de vista del alumno. Podemos hacer una evaluación muy correcta desde el punto de vista técnico, pero si de ella se derivan consecuencias negativas, no hemos hecho nada. A este respecto hay que resaltar el hecho de que la dinámica curricular y su sentido con respecto a la evaluación no acaba en el dar una nota, sino que va mucho más allá debiendo abordar las consecuencias que se derivan de esas calificaciones. La escuela no puede seguir pensando —y menos aún esa escuela abierta a la familia y al territorio que aquí hemos propugnado con notable insistencia— que si un suspenso acarrea al niño la descalificación en la familia, la sorna y el desprecio de los amigos, una caída importante en su autoestima (y no digamos nada de los suicidios de niños que año tras año coronan trágicamente los finales de curso) esto no es un problema suyo, sino del propio niño.

Por el contrario, entendemos que esas consecuencias constituyen un espacio más de decisión curricular en el que el profesor ha de saber moverse para neutralizar en la medida de lo posible las consecuencias fuertemente negativas, para potenciar las positivas, para organizar todo el proceso de evaluación con vistas a que tales consecuencias no problematicen al final la buena dinámica y funcionalidad del proceso de enseñanza y de la propia evaluación.

Las consecuencias de la evaluación se pueden extender en varias direcciones y se pueden analizar desde diferentes perspectivas. Distinguiremos a continuación entre las consecuencias didácticas, las consecuencias personales y las consecuencias administrativas.

a) *Consecuencias didácticas* (uso didáctico de la evaluación):

El principal cometido de la evaluación radica en su incidencia en el propio proceso didáctico y en el tipo de trabajo que se hace en él. Una distinción ya clásica en evaluación es la que se refiere a la *evaluación sumativa*, en contraposición a la *formativa*. Podemos decir que la primera no aporta nada al proceso en cuanto tal, salvo la constatación del nivel de logro alcanzado; se evalúa el resultado final y su calificación se toma como indicador indirecto y global de la excelencia del proceso seguido, pero sin más consecuencias.

La *evaluación formativa* se basa, tanto en la valoración de los procesos, como en un análisis pormenorizado de los resultados, de manera tal que la estimación final aporte nuevas pistas sobre cómo conducir ese proceso y/o cómo reparar las deficiencias constatadas. La evaluación formativa, han escrito Bloom, Hasting y Madaus[18] se refiere a la evaluación de los aprendizajes, de los logros alcanzados. Por el contrario, la sumativa se usa para calificar a un estudiante al final de cada período instructivo, sin que implique cambios en las actividades de aprendizaje.

Aunque en ocasiones una evaluación formativa puede diferenciarse claramente de una sumativa (es decir puede suponer que se empleen técnicas distintas y cuestiones distintas), que es más interesante y práctico entender lo sumativo y lo formativo, no como dos tipos distintos y separados de evaluación, sino como dos aspectos o modos de análisis de los resultados, aplicables a cualquier evaluación.

Veamos algún ejemplo. Supongamos que hemos puesto un examen convencional, el antes citado de Ciencias Sociales y valoramos las respuestas de los alumnos según las cinco categorías que se señalaron. Gráficamente esto podría dar unos cuadros de doble entrada como el siguiente:

TABLA 7

valor ponderal	1,5	2,5	2,5	2,5	1	Evaluación sumativa
Categorías / Alumnos	Datos de información que se dan	Comprensión	Relación entre sucesos y dinámica social	Estructuración general, respuesta o tema	Originalidad, enfoque	↓
A	7,5 (11,2)	5 (12,5)	1,5 (3,7)	3 (7,5)	5	32,9
B	8 (12)	4 (10)	2 (5)	4 (6)	4	37
C	7 (10,5)	7 (17,5)	7 (17,5)	7 (17,5)	5,5	68,5
D	9 (13,5)	7,5 (11,2)	6 (15)	8 (20)	8	67,7
E	6,5 (9,7)	4 (6)	4 (6)	2 (2)	3	29,7
G	4 (6)	3 (4,5)	6 (15)	5 (12,5)	5	43
H	5,5 (8,2)	5 (12,5)	5 (12,5)	5 (12,5)	4,5	50,2
I	6 (9)	4 (6)	6 (15)	4 (6)	4	40
Evaluación	58,5	42,5	40,5	42	42	
formativa →	$\bar{x} = 6,5$	$\bar{x} = 4,72$	$\bar{x} = 4,5$	$\bar{x} = 4,66$	$\bar{x} = 4,66$	

Si en lugar de un examen se tratara de una prueba objetiva de 20 cuestiones repartidas entre las diferentes dimensiones cognitivas recogidas en los objetivos (véase código) podríamos tener el cuadro de la página siguiente (tabla 8).

La tabla 7 es el estadillo de los resultados obtenidos por 9 alumnos (A I) en un examen convencional que hemos corregido a través de cinco categorías (cúmulo de información, comprensión, relación entre sucesos y dinámica social, estructuración del tema y originalidad). Como, en función del marco de objetivos, no todas esas categorías tienen el mismo valor, la puntuación obtenida en cada una de ellas (número grande) la

hemos multiplicado por el valor ponderal de esa variable (el resultado de esa ponderación: número pequeño entre paréntesis).

La tabla 8 es el estadillo de resultados de una prueba objetiva de 20 *ítems* por 13 alumnos (A….M). Tan sólo se ha anotado si se acertó (+), se erró (—) o se dejó sin contestar (•) cada una de las preguntas. En la parte superior figura también el tipo de categoría (código) a que pertenece cada pregunta: si es *de* memoria (a), de comprensión (b), etc…

TABLA 8

Código	a	b	b	d	f	a	c	f	a	e	c	a	e	b	c	a	e	b	f	a		
Alumnos \ Preguntas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Evaluación sumativa +	−
A	+	−	−	·	+	+	−	+	+	−	+	+	−	−	−	+	·	−	+	+	10	8
B	+	−	−	·	−	+	−	−	−	−	+	+	+	−	−	+	·	+	+	+	10	7
C	+	−	+	−	+	+	+	−	+	+	+	+	+	+	−	−	·	−	−	+	12	7
D	+	−	−	+	−	+	−	+	+	·	−	+	·	−	−	+	·	+	+	−	9	8
E	−	−	−	·	+	+	−	·	−	−	+	·	+	−	·	−	−	−	+	+	6	10
F	−	−	+	−	+	+	+	+	+	+	−	+	+	−	−	−	+	−	+	+	12	8
G	+	−	−	+	·	+	−	+	−	·	−	+	−	+	−	+	·	−	−	+	8	9
H	−	−	+	−	+	+	+	−	+	+	·	−	+	+	·	+	·	+	+	−	11	6
I	+	+	−	−	+	+	+	+	+	−	+	+	−	−	−	+	−	−	+	+	12	8
J	−	−	−	+	−	+	−	+	+	−	−	−	−	−	−	−	·	−	−	·	4	14
K	+	+	+	−	+	+	−	+	+	+	+	−	+	+	·	+	+	+	+	−	15	4
L	+	−	−	+	−	+	−	+	−	−	−	−	−	−	−	+	+	−	+	+	8	12
M	+	−	+	−	+	+	−	+	+	+	·	+	−	−	·	+	·	+	+	+	12	5
Evaluación formativa +	9	2	5	4	8	13	4	9	9	5	6	8	6	4	0	9	3	5	10	9		
Evaluación formativa −	4	11	8	6	4	0	9	2	4	6	5	4	6	9	9	4	2	8	3	3		
	a	b	b	d	s	a	c	s	a	e	c	a	e	b	c	a	e	b	d	a		

código
a = información
b = comprensión
c = análisis
d = síntesis
e = aplicación
f = valoración

totales por códigos

a = (+) 9 + 13 + 9 + 8 + 9 + 9 = 57
(−) 4 + 0 + 4 + 4 + 4 + 3 = 19 } 57/19 = 3

b = (+) 2 + 5 + 4 + 5 = 16
(−) 11 + 8 + 9 + 8 = 36 } 16/36 = 0,44

c = (+) 4 + 6 + 0 = 10
(−) 9 + 5 + 8 = 22 } 10/22 = 0,45

d = (+) 4 + = 4
(−) 6 } 4/6 = 0,66

e = (+) 5 + 6 + 3 = 14
(−) 6 + 6+ 2 = 14 } 14/14 = 1

f = (+) 8 + 10 + 10 = 28
(−) 4 + 2 + 3 = 9 } 28/9 = 3,2

En una y otra puede verse que podemos extraer dos tipos de información. Una información *sumativa* referida a la puntuación-calificación que daremos a cada alumno sobre la base de los resultados en la prueba. Para ello recogeremos los resultados globales obtenidos por cada sujeto en la prueba (lectura en horizontal de los datos de la tabla). También podemos obtener información *formativa* a través de una lectura vertical de los resultados de las tablas. En esta segunda lectura lo que recogemos es cómo se encuentra la clase con

respecto a las diferentes preguntas, dimensiones cognitivas y/o conductas que hemos incorporado al examen. Dado que en este caso los análisis y estimaciones se realizan sobre todo el grupo, ya no cabe relativizar los resultados en función de la poca aplicación, escasa inteligencia o desinterés del alumno (que a veces utiliza el propio docente para desentenderse de los resultados alcanzados por los alumnos individuales) en las tareas escolares. Ahora es todo el grupo el marco de referencia y los resultados han de vincularse necesariamente a la estrategia didáctica utilizada.

Si nos fijamos en la tabla 7 vemos que la clase, el grupo, funciona mejor a nivel de conocimientos que a nivel de cualquiera de las otras variables. Es decir estudian y aprenden más de manera mecánica que comprensiva. Y dado que en nuestro planteamiento didáctico figuran esas variables (que trabajen comprensivamente más que de memoria, que busquen relacionar los hechos sociales con la dinámica social que los genera, que estructuren lógicamente la información de manera que sus conclusiones se apoyen en datos contrastados, y que sean originales en los enfoques) como orientaciones relevantes, a la vista de los resultados vemos que tendremos que reforzar esos aspectos en el desarrollo de la instrucción puesto que nuestros alumnos van bien en cuanto al aprendizaje de datos (poseen suficiente información), pero necesitan mejorar en técnicas y estrategias cognitivas, en cómo tratar esa información.

A nivel práctico, pues, la evaluación *sumativa* supone un punto *de llegada*: es el momento final de un proceso, en el cual, una vez controlado el nivel de rendimiento alcanzado se valora éste y se da una nota. Por el contrario, la evaluación *formativa* es un *punto de partida*: el proceso de intervención comienza precisamente a partir de la evaluación. De los resultados obtenidos en ella sabemos en qué van bien y en qué es preciso seguir insistiendo.

Por ejemplo, en la tabla 8 vemos que al margen de los resultados obtenidos por cada alumno, el grupo como tal presenta una muy diferente relación entre aciertos-errores en las diferentes variables incorporadas al examen: información, valoración y aplicación son dimensiones bien asimiladas, mientras que comprensión, análisis y síntesis son aspectos o formas de trabajo intelectual que constituyendo objetivos importantes del curso (por eso se incluyen en el examen) no han sido todavía logrados.

Ello exige que nos replanteemos nuestra forma de enseñanza para ver qué habremos de modificar en ella y qué nuevas estrategias instructivas hemos de introducir para que los alumnos superen sus dificultades actuales y vayan consolidando su desarrollo intelectual en la dirección señalada. Puede ser interesante tener en cuenta que nuestra respuesta didáctica a los resultados formativos del examen tendrá que ser distinta en función de la naturaleza de las dimensiones afectadas. Si los aspectos que, a través del examen, aparecen como deficitarios son conductas formales (por ejemplo, análisis, síntesis, aplicación, etc.) no será preciso volver atrás en el proceso, sino prestar especial atención a tales dimensiones cognitivas durante las siguientes fases del curso. Sucede esto porque, al tratarse de conductas formales, pueden aplicarse y trabajarse didácticamente sobre cualquier contenido. Si aparecen como deficitarios los conocimientos o la comprensión, la cuestión es más compleja y con frecuencia es necesario volver atrás y explicar-trabajar de nuevo esos contenidos, conceptos, etc. que los alumnos no han asimilado bien la primera vez. Sucede esto porque no podemos seguir adelante dejando lagunas, y menos aún si esas lagunas corresponden a contenidos básicos (muy frecuentes en estos primeros niveles de enseñanza) que actúan como prerrequisitos (algo que se requiere conocer, saber hacer antes) de otros aprendizajes posteriores.

También puede hacerse una lectura *formativa* de los resultados de la evaluación en

relación con cada alumno: se analiza qué preguntas ha acertado y cuáles no, y qué tipo de aprendizajes trataban de evaluar esas preguntas. Y al igual que decíamos con respecto al grupo ya tenemos ahí información sobre los aspectos en que va bien el alumno y en qué otros aspectos hemos de insistir en la siguiente fase del proceso instructivo a recuperar antes de pasar a ella.

En definitiva, de cualquier evaluación podemos extraer consecuencias didácticas tanto de tipo sumativo o calificador como formativo o diagnóstico. Las primeras nos especifican el nivel global de logro alcanzado y nos permiten dar por finalizada una determinada tarea, episodio o período instructivo. Las segundas nos dan pie a realizar análisis más pormenorizados de esos resultados para poder discriminar entre un tipo de resultados y otros, entre qué aprendizajes aparecen como bien asentados y cuáles precisan de reforzamiento posterior.

La «penetración» formativa de las pruebas viene, desde luego, condicionada por el tipo de preguntas o ejercicios que se introduzcan en ellas y por el tipo de corrección que realicemos. Pruebas con pocas preguntas y corregidas globalmente no nos permitirán penetrar formativamente en esos resultados. En cambio, una corrección pormenorizada sí nos dará esa posibilidad aunque las preguntas no hayan sido muchas, incluso en los casos de un solo tema amplio. Lo mismo sucederá si proponemos numerosas preguntas de distinto tipo, de manera que se vean adecuadamente representadas las diferentes dimensiones del aprendizaje que se seleccionaron en su momento como prioritarias para ese curso. De ahí que en muchos modelos instructivos la fase de confección de las pruebas de evaluación va inmediatamente después de la determinación de los objetivos del proyecto curricular. Una prueba que quiera facilitar la lectura formativa de los resultados ha de contener numerosas preguntas diversificadas (se puede utilizar la *tabla de especificaciones* para su confección) o bien temas amplios corregidos con categorías que reflejan las prioridades formativas de ese curso.

b) *Consecuencias personales*:

La principal consecuencia personal que se deriva de la evaluación es que el sujeto *sabe en qué situación está*. De todas formas esa *información* no es una pura descripción neutra, sino que contiene explícita e implícitamente un juicio sobre tal situación que es calificada en términos de satisfactoriedad y suficiencia o bien de insuficiencia, en ese sentido la evaluación es también *refuerzo* positivo o negativo.

Así pues, con respecto al alumno, la evaluación juega un importante papel de *refuerzo formativo-informativo* en la medida en que sitúa los resultados, conducta o situación de los sujetos en un *continuum* de aceptabilidad-insuficiencia. Por eso suele atribuirse a la evaluación una gran capacidad *motivadora* y de *estimulación* hacia mejores resultados.

Es habitual entre los profesores el supuesto de partida que la evaluación, al introducir al alumno en unas coordenadas objetivas de realismo sobre sus capacidades (informándole del nivel real de logro alcanzado en sus ejercicios y/o aprendizajes en general), le ayuda a ir reconduciendo y aumentando sus esfuerzos a aquellos aspectos escolares en que se encuentra en situación peor. Sin embargo, los datos señalan que el efecto ejercido por la evaluación es exactamente el contrario: suspendiendo no sólo no se logra que los alumnos se interesen más por las materias o tareas escolares en las que se les suspende y se impliquen más en su aprendizaje, sino que, por el contrario, provoca su desinterés y desimplicación. Los malos resultados obtenidos en las diferentes materias, ha señalado Seeling[19] afectan negativamente el interés de los alumnos por dicha materia, la valoración que hacen de su importancia y el grado de implicación en las tareas escolares que se realicen en su ámbito disciplinar. Lo que a la postre significa que lo que el profesor hizo para mejorar el rendimiento es, *a posteriori*, la causa de que se mantengan en su situación deficitaria.

El efecto positivo de la evaluación en cuanto refuerzo está relacionado con:

1. Su propia *positividad*: es decir que se trate de una evaluación positiva. A veces, y sobre todo con niños pequeños como los que corresponden a los ciclos inicial y medio, compensa curricular y formativamente más el dar relevancia a los aspectos positivos encontrados, aunque sean marginales o de menor importancia que los negativos, que basarse de manera estricta en una especie de «justicia evaluadora». Cada profesor ha de valorar mucho hasta qué punto una «transgresión» de la objetividad puede serle positiva en función de las características del alumno evaluado y de las posibles reacciones del grupo (esto es, el profesor ha de plantearse la evaluación no sólo desde el concepto clásico de examen, sino desde la perspectiva de las consecuencias que previsiblemente traerá consigo).
2. Su riqueza *informativa* y *orientadora*: también en evaluación, como sucede en el uso motivacional de los refuerzos, lo más insatisfactorio del refuerzo negativo es que no marca caminos. El alumno sabe y puede estar de acuerdo en que su resultado no ha sido bueno, la cuestión está en cómo hacer que la

misma información que le transmite esa descalificación del resultado, le especifique por dónde podría realizarlo adecuadamente. De ahí que la información evaluadora no deba ser estrictamente descriptiva, sino orientadora: explicando la naturaleza de los errores cometidos, señalando cuál sería la respuesta adecuada y por qué. Esto se puede hacer sobre el propio ejercicio o en diálogos posteriores, a nivel individual o con todo el grupo clase, sobre las características de la prueba, los resultados obtenidos en general, los aspectos a destacar, etc.

3. *Evitar la tipificación*: ya es de por sí problemático el que todo el trabajo de un curso o un período de tiempo se haya de sintetizar en una calificación. Si ésta es positiva sus efectos probablemente lo serán también. Sin embargo, si es negativa, se corren serios peligros de tipificación del alumno: la calificación se convierte en la señal, la marca que define a ese alumno. Ya no es tal niño sino el niño «debe mejorar», «insuficiente». O también el niño «sobresaliente», o «mejor de la clase». No es el niño con un suspenso sino el «niño suspenso», no es el niño que pronuncia o escribe mal sino «el retrasado». Lo que nos tenemos que preguntar es hasta qué punto el niño (o sus padres, o sus compañeros, etc.) no interpreta la calificación negativa como una descalificación (de cómo esto puede influirle en su emocionalidad no madura ni discriminante tenemos año tras año trágicos ejemplos en suicidios por las notas, en depresiones, etc.). También la riqueza descriptiva de la evaluación puede hacer mucho por evitar este riesgo de manera que se neutralice esa tendencia frecuente de los padres y los propios alumnos a valorar un curso por la nota, e incluso a un sujeto por la nota. Sobre todo con niños pequeños nunca debe darse un informe negativo a secas. Por muy enfermo que esté un paciente siempre sabrá el médico hallar cosas que en él funcionan bien y tratará de animarle a partir de ellas. Otro tanto nos cabe hacer a los profesores. Siempre hay en la vida de todo niño aspectos valiosos, destacables. De ellos ha de partir la evaluación, y apoyarse en ellos para que después sean asimilables sin riesgos las deficiencias.

c) *Consecuencias administrativas*:

Se refieren a los efectos que la evaluación traerá consigo en lo que respecta a la promoción o no de los alumnos, a la elaboración de su «currículum» escolar, pero también en lo que respecta al agrupamiento de los alumnos (cuando se realice en base a las calificaciones) o su orientación hacia diferentes modalidades de enseñanza.

La siguiente tabla de funciones y disfunciones en el sistema de calificación puede servirnos de resumen de las ideas que se han ido desgranando a lo largo de estas páginas. Lafourcade[20] ve así el papel a desempeñar y los riesgos a evitar en las calificaciones escolares:

TABLA 9

	Qué deben significar las notas	Qué no deben significar las notas
Para los padres	1. Una información valiosa para saber en qué materias sus hijos necesitan ayuda especial en casa	1. Un motivo de disgusto al no satisfacer sus expectativas frente a los valimientos personales de su representado
	2. Un indicador que puede ser considerado útil para estimular lo que el niño sabe hacer y no insistir demasiado sobre lo que es incapaz de realizar	2. Una oportunidad para poner en juego cuanto resorte exista para presionar al educador, a fin de que sus hijos reciban la nota que ellos suponen
	3. Uno de tantos sistemas de comunicación con la escuela	3. Una fuente de conflictos
Para los educadores	1. La estricta medición de lo que el alumno sabe en función de los objetivos determinados para el curso	1. La evaluación de otros rasgos, tales como dedicación, esfuerzo, etc…, que le quitan validez a su cometido y generan confusión en quienes deban utilizarlas para ciertos fines
	2. Un procedimiento comprensible y consistente	2. Un instrumento disciplinario
	3. Un medio de información que guarda la más alta objetividad	3. Un medio exclusivo para incentivar la tarea
		4. Un producto de su ecuación personal
		5. Un medio que desaliente a los menos dotados
		6. Un exclusivo instrumento de control
		7. Una barrera ante sus alumnos por no saber desempeñar con sensatez el papel de juez
		8. Uno de los tantos procedimientos empleados para lograr prestigio profesional («la abundancia de notas bajas y aplazos me revelan

		como un maestro exigente»)
Para la Administración escolar	1. Una forma implícita de evaluar la estrategia de su acción	1. La palabra definitiva e inapelable del docente
	2. Una fuente de informaciones para reorientar periódicamente la labor docente	2. Un instrumento cuyo manejo es dejado al libre arbitrio del personal
	3. Un instrumento para garantizar la promoción y graduación de los alumnos	
	4. Un elemento de importancia para proporcionar mejores oportunidades a los intereses vocacionales del alumno	
Para los alumnos	1. Un medio de información respecto de sus rendimientos verdaderos	1. Un fin en sí mismo: estudiar por la buena nota
	2. Un indicador de sus posibilidades y limitaciones	2. Un medio para fomentar la competencia
	3. Una llamada de atención acerca de su productividad real	3. Un estímulo de presunción intelectual
		4. Una oportunidad para desplegar la estrategia del fraude y del engaño para lograr o mantener un buen *status*.

CARACTERISTICAS ESPECIFICAS DE LAS DIVERSAS TECNICAS

Veremos a continuación algunos aspectos específicamente atribuibles a cada una de las técnicas de evaluación de uso frecuente en la escuela (véanse páginas 264 y ss.).

Otras técnicas de evaluación sectorial

No quisiera acabar este capítulo sobre la evaluación sin abordar, siquiera a nivel de presentación de algunos instrumentos de evaluación, otras dimensiones de la enseñanza cuya funcionalidad dentro del desarrollo curricular merece la pena analizar de una manera sistemática. La cuestión está en que si a lo largo de todo el libro hemos ido tratando de identificar nuevos espacios de dicho desarrollo y redimen sionalizar otros,

nos quedaríamos ahora cortos si la evaluación se redujera a la mera constatación del rendimiento académico del alumno.

Los exámenes convencionales

Sentido curricular	*Tipos*	*Condiciones técnicas*	*Otras consideraciones*
— El alumno ha de *elaborar* su respuesta a una o varias preguntas o problemas: la tarea implica organizar los conocimientos que se poseen y expresarlos. Da pie a un estilo personal de respuesta — La respuesta elaborada puede ser escrita, oral o práctica (laboratorios, taller, etc.) — Permite comprobar directamente la calidad y características de la respuesta e indirectamente el tipo de operaciones y habilidades implicadas en su elaboración: no sólo qué responde sino cómo ha dado la respuesta — Aspectos como posesión de vocabulario adecuado, capacidad para organizar la información, originalidad, creatividad etc., pueden ser evaluados a través de esta técnica en la modalidad escrita — Al igual que fluidez verbal, improvisación oral, organización del discurso verbal, etc. es un tipo de información en que se especializan los exámenes orales — Y el manejo de los instrumentos, la organización del proceso de elaboración, el estilo personal, etc. son todos aspectos detectables a través de los ejercicios prácticos	1. *Orales* — exámenes orales convencionales — debates — exposición autónoma del alumno — comentario de textos, figuras, etc. 2. *Escritos* — pruebas amplias o de ensayo — cuestiones breves — comentario de texto, figuras, etc. — trabajos o informes sobre determinados temas 3. *Prácticos* — pruebas de laboratorio — realización, elaboración, construcción o reparación de algún producto o aparato	— El número de preguntas y la corrección por clave mejora su validez y fiabilidad — Como el número de preguntas no puede ser amplio, la exigencia de significación, relevancia y adecuación-subsunción de los objetivos se hace más perentoria — En los orales la situación, que no es homogénea para todos los alumnos, y la fugacidad de las respuestas aumenta el riesgo de parcialidad en su corrección-valoración; hace difícil la corrección pormenorizada y la comparación de resultados; afecta, en definitiva a la fiabilidad — Tanto en los orales (buena presencia, locuacidad, buen «rollo», etc.), como en los escritos (buena letra, adornos formales, «rollo», etc.) el «efecto halo» puede distorsionar el sentido de las valoraciones — En los orales y, a veces en las prácticas, el factor improvisación impide a los alumnos tener el sosiego necesario para organizar la propia respuesta y adecuarla al propio ritmo y estilo mental; en tal sentido el factor situación puede influir fuertemente — En unos y otros conviene tener en cuenta y analizar no sólo el producto, sino también el proceso seguido en su realización	*Ventajas* — facilidad de elaboración y bajo costo — el hecho mismo de que suponga una elaboración de la respuesta y que, por tanto, ponga de manifiesto todo el proceso de su realización; en ese sentido permite recoger aspectos esenciales del estilo de aprendizaje del sujeto y nos posibilita intervenir sobre él — también el que permita la manifestación del «estilo personal» del alumno a nivel de enfoques, criterios, formas de realización, etc. *Inconvenientes* — debilidad tanto en *validez* (pocas preguntas, dificultad para que representen al total de objetivos o experiencias realizadas) como en *fiabilidad* (fuerte influencia de la subjetividad, fatiga y estado de ánimo del evaluador, y de las condiciones de la situación de examen) — frecuente «efectos secundarios» no deseados — desventaja del tímido o con poca facilidad de palabra en los orales, y del que tiene mala letra o grande en los escritos
		Fermín[21] señala las siguientes características exigibles en un buen examen: a) *Fiabilidad:* que asegure una cierta constancia de los datos b) *Validez:* que cumpla adecuadamente el fin o propósito con el que se plantea y que por lo general está relacionado con la constatación del nivel de logro alcanzado con respecto a los objetivos c) *Objetividad* en la corrección: lo que exigirá preguntas concisas y puntuaciones específicas d) *Amplitud:* que cubra comprehensivamente todos los contenidos que se desea medir de forma que se elimine el factor suerte e) *Practicidad:* manejo fácil tanto para el alumno como para el profesor f) *Integralidad:* poniendo en juego todos los factores que intervienen en el hecho educativo	

Las pruebas objetivas

Sentido curricular	*Tipos*	*Condiciones técnicas*	*Otras consideraciones*
— El alumno no elabora la respuesta sino que *identifica la respuesta* correcta de entre una serie de respuestas ya elaboradas. El ejercicio fundamental es el de *discriminación:* distinguir las proposiciones correctas de las que no lo son — Permiten gran cantidad de preguntas o *ítems* en cada examen. Ello posibilita cubrir un amplio campo de contenidos y dimensiones a evaluar: ofrecen una información panorámica y diversificada sobre los aprendizajes del sujeto — Rodríguez Diéguez[22] les atribuye tres características básicas: — predeterminación de respuesta — extensión del campo analizado — automatismo en la corrección	1. *De respuesta breve* y de *complementamiento:* cuando la cuestión se responde con una sola palabra, número o indicación (resp. breve), o cuando esas palabras, etc. Llenan las lagunas o espacios en blanco que aparecen en un texto 2. De selección de alternativas: 2.a) *alternativas binarias:* la respuesta pedida es bipolar (verdadero-falso; si-no; siempre-nunca) y excluyente	— Pueden utilizarse muy diversos materiales en su construcción: verbal, icónico, de manipulación, etc. — Cada *ítem* o cuestión está compuesta por: 1. Enunciado de la cuestión: *base* 2. Respuesta-s- correcta-s: *respuesta correcta* 3. Respuestas incorrectas: *distractores* — La *tabla de especificaciones* en la que figuran los contenidos tratados y las dimensiones cognitivas cuyo desarrollo se busca, sirve para que las cuestiones de la prueba sean representativas de los objetivos de aprendizaje (validez)	*Ventajas* — al estar constituidas por numerosas preguntas dan pie a introducir cuestiones que aborden todos los contenidos y cada una de las conductas u operaciones mentales sobre las que se desee obtener información — permiten interesantes trabajos de investigación dentro del aula con respecto a: — estilo de aprendizaje — operaciones mentales que constituyen los puntos fuertes y débiles de los alumnos — calidad técnica de las propias pruebas de evaluación — dan mucho juego a la elaboración y análisis estadístico de los resultados

Sentido curricular	*Tipos*	*Funciones técnicas*	*Otras consideraciones*
— Cumplen el doble papel de control de conocimientos y habilidades de los alumnos por un lado, y de información adicional sobre el ritmo de aprendizaje y sus incidencias (conceptos no comprendidos o mal asimilados, lagunas comunes y/o individuales, etc.) — Abren la posibilidad de un posterior diálogo abierto en clase sobre la plausibilidad y corrección de cada una de las alternativas: por qué es correcta la correcta e incorrectas las que lo son — Es importante, además, utilizar los propios errores como material de trabajo (saber en qué ideas equivocadas se apoyan, qué matices les faltan o sobran para ser correctos, etc.)	2.b) *alternativas múltiples:* cada *ítem* o cuestión presenta varias alternativas. El alumno ha de hallar la o las que respondan al sentido de la cuestión, a lo que se pregunta. Son las más comunes. 3. *De emparejamiento:* son listas de elementos entre los que el alumno debe establecer una determinada relación lógica por parejas. La relación entre los elementos ha de ser homogénea y constante: nombres-fechas; causas-efectos; autores-obras; procesos-productos, etc. 4. *De ordenamiento:* requieren del alumno que coloque en algún orden específico series de elementos que se le presentan sin orden. El criterio de ordenación marcado ha de ser objetivo (cronológico, dimensiones, etc.) no de opinión o estimaciones (valor, importancia, etc.) 5. *De analogías:* se presenta al alumno una premisa como pregunta. La respuesta consiste en trasladar la relación existente entre los miembros de la premisa a los que se ofrecen en las anternativas de respuesta: Por ej., *9 es a 3* lo que 60 es a: — 20 — 15 — 30 — 10 (la premisa sería 9 es a 3).	— La *fiabilidad* está en relación con el número de preguntas. (Sin embargo un número excesivo puede exigir un esfuerzo de concentración que los niños de esta edad no siempre están en condiciones de mantener) — El número de alternativas de respuesta está en relación con el azar (con que se acierte por azar). A menor número de alternativas mayor riesgo. El número ideal parece estar entre 3 y 5 — En la corrección suele tenerse en cuenta tanto los aciertos como los errores. La fórmula habitual de corrección es: $P = A - \frac{E}{n-1}$ P = puntuación; A = aciertos; E = errores; n = número de alternativas (Pero recuérdese que P es la «medición» no la «evaluación» de la prueba) — El *análisis de ítems* nos permite constatar el nivel de dificultad de cada *ítem* y la calidad técnica de los distractores propuestos: $\text{Indice de dificultad} = \frac{A}{N} \times 100$ A = aciertos; N = sujetos (En realidad se trata del porcentaje de sujetos que aciertan. Cuanto mayor sea ese porcentaje más fácil es ese *ítem)*	— suelen despertar interés en los niños porque son fáciles de responder y atractivas (sobre todo si se introducen imágenes, esquemas, etc.) — para el propio profesor facilitan mucho, tanto la aplicación como la corrección (importante cuando son muchos los alumnos o muy frecuentes las evaluaciones) *Inconvenientes* — son difíciles de elaborar bien: de manera que los *ítems* recorran los diversos aprendizajes y los distractores exijan tareas de discriminación relevantes y con una dificultad graduada — algunos contenidos son difícilmente incorporables a pruebas objetivas que vayan más allá de la mera memorización — quedan fuera de su campo de «medición» aspectos tan importantes como la creatividad, originalidad, capacidad de elaboración, estilo personal de enfocar los temas y expresarlos, etc. (Por eso nunca habrían de ser utilizados como única técnica de evaluación) — tampoco son capaces de indicar la consecución o no de objetivos de adaptación personal, actitudes, colaboración e implicación en la tarea, etc. — ofrecen tan sólo el resultado final de la respuesta, no el proceso mental u operativo seguido en su elaboración
		Análisis de distractores: tras aplicar la prueba se analiza cómo han funcionado los distractores (eso es fundamental para una evaluación formativa) Si muchos alumnos han seleccionado como respuesta correcta un distractor hay que revisar en clase el concepto que presentaba ese distractor pues los alumnos no han captado las diferencias o matices que lo hacen incorrecto con respecto a la base. Cuando nadie ha seleccionado un distractor se elimina por excesivamente fácil.	— si no se trabajan posteriormente en clase no sabremos ni el por qué de la respuesta dada. Y sobre todo en el caso de los errores esto es importante de cara a la evaluación formativa y la posterior recuperación de los aspectos deficitarios

La observación

Sentido curricular	*Tipos*	*Funciones técnicas*	*Otras consideraciones*
— La observación se «especializa» en la obtención de información sobre las conductas y los eventos «normales» de la clase. «Conducta» entendida como un amplio espectro de manifestaciones, actividades, situaciones plurifacéticas que reflejan la forma de ser y actuar de los sujetos a las que no es posible acceder a través de pruebas estandarizadas — En su modalidad más usual se realiza sobre «situaciones naturales» (por contraposición a exámenes y pruebas tipo test que se realizan en situaciones artificiales, esto es, creadas específicamente para la evaluación). También existe observación hecha en laboratorios, pero no es ése su sentido didáctico habitual	1. *Asistemática o casual* — se recogen hechos sueltos significativos. O bien se refiere a la percepción normal que cada uno tiene en las situaciones — las técnicas más habituales son: — *anecdotarios* (recogen de forma episódica las anécdotas o hechos salientes surgidos en clase o fuera de ella) — *relatos, informes* (narraciones sobre lo que pasa) — *diarios* 2. *Sistemática,* realizada a través de instrumentos adaptados intencionalmente para el análisis y valoración de las conductas	Debe reunir una serie de requisitos técnicos, sobre todo en el caso de la observación sistemática: — ser *sistemática:* planeada convenientemente en sus líneas maestras, con un propósito didáctico-curricular general o específico: — qué se va a observar — cómo, en qué condiciones se va a realizar la observación — en qué ocasiones se va a observar para organizar la representatividad de lo observado Hecha, pues, de manera que se evite la improvisación o desnaturalización de la información recogida. Sin embargo ello no ha de impedir la posibilidad de registrar también los fenómenos surgidos casualmente	*Ventajas* — se permite evaluar aspectos del proceso didáctico no abordables por otros medios — permite complementar la información obtenida a través de las restantes técnicas de evaluación; incluso dentro de la propia observación las técnicas se complementan entre sí en cuanto a la dimensión cualitativa y expresiva recogida a través de anecdotarios, diarios, informes, etc. y la dimensión cuantitativa, rigurosa y generalizable de las escalas más estructuradas. En este sentido la gran variedad de técnicas disponibles permite optar bien por instrumentos con una fuerte elaboración interna (técnicas de diagnóstico estandarizadas), pero dan pie también a utilizar otros medios más abiertos que

Sentido curricular	*Tipos*	*Condiciones técnicas*	*Otras consideraciones*
— Permite acceder a: — los objetivos afectivos, aspectos motrices, intereses, hábitos de trabajo y técnicas de estudio, sentimientos de satisfacción, adaptación, etc. — las actitudes que suelen aparecer de manera persistente en los objetivos — los efectos derivados de la situación específica, profesor específico y dinámica general del proceso didáctico seguido. Y los efectos del *currículum oculto*	— las técnicas más habituales son: — *anecdotarios:* se recogen anécdotas o episodios en función de un plan que puede ser longitudinal o transversal. Componentes: identificadores (observador y observado), hecho o incidente recogido, contexto en que se produjo, interpretaciones o anotaciones del observador — *listas de control (check-list):* son listas de enunciados que indican los distintos componentes de una conducta o dimensión del aprendizaje. Se anota si el sujeto o la situación poseen o no cada uno de esos componentes que figuran en la lista. Son listas descriptivas de sí o no — *escalas de valoración:* como las de control, pero aquí se valora el grado en que el sujeto o situación poseen esos componentes.	— ser *objetiva* en el sentido de hacer observaciones que sean fundamentalmente *descriptivas* (recoger el hecho). Se contrapone a observaciones valorativas (que mezclan los datos con los juicios de valor), interpretativas (se mezclan hechos e interpretaciones que el observador hace de esos hechos) y generalizaciones (anotaciones muy genéricas, poco comprobables en hechos o aspectos concretos: «Es un niño muy rebelde») No es que las inferencias, generalizaciones o valoraciones sean excluidas de la observación. A veces son necesarias. Pueden ser añadidas a la observación pero separando en lo posible lo que es recogida objetiva de datos y lo que es la visión-versión que el observador da de ellos — *ser contextual:* todo dato de información observacional ha de ser situado si queremos comprenderlo, en el contexto o situación en que tuvo lugar. Parte de su «sentido» provendrá de esa situación; se trata de recoger todos aquellos elementos de la situación que estén influyendo o pudieran hacerlo en el hecho observado — ser *complementada* por otras fuentes: se precisa contrastar los datos obtenidos, a través de otros instrumentos alternativos de recogida de datos, otros momentos observados, u otro tipo de fuentes de información (los padres, otros profesores, el propio niño etc.)	puedan adecuarse a cada situación o proyecto curricular específico que incorporen indicadores idiosincrásicos y referibles a nuestra situación específica. En términos generales, la observación es una modalidad de evaluación muy flexible *Desventajas* — en sus formas más elaboradas exige una *fuerte preparación* por parte del observador. Y en las menos elaboradas (observación participante, relatos, diarios, etc.) un gran esfuerzo y dedicación de tiempo — dificultad de comparación entre los datos obtenidos a través de distintos registros. Escaso poder de generalización de los resultados.

	La valoración puede ser *numérica* (por ej. de 1 a 5), *estimativa* (mucho, poco, nada; siempre-normalmente-a veces -nunca; etc.) o *descriptiva* (se hace una descripción de la característica poseída o se selecciona aquella descripción que mejor refleja la situación) 3. *Escalas de actitudes*. Cuestionarios dirigidos a explorar las actitudes de los sujetos. Pueden ser *tipo Thurstone* (se cuantifican las opciones de respuestas), *tipo Likert* (las respuestas son estimativas o de *diferencial semántico* (el sujeto se sitúa en relación a dos polos contrapuestos) 4. *Escalas de producción:* Para la valoración de los productos de los alumnos por comparación con los modelos que ofrece la escala: — de escritura[23] — de ortografía[24]	La *fiabilidad:* está ligada a la cantidad de datos válidos registrados (a mayor riqueza informativa mayor fiabilidad), al número de observadores (las deficiencias y subjetividades se contrarrestan) La *validez:* en función de que: — los aspectos o momentos analizados representen válidamente el conjunto de los comportamientos que se quiere evaluar. Evitar el «error de sesgo» — esos aspectos sean relevantes y estables (no episódicos) en el conjunto de la situación o conducta a evaluar — la participación del observador esté controlada en cuanto a su incidencia en el resultado de la observación: criterios utilizados en la selección y descripción de indicadores, prejuicios, «efecto halo» — se haga referencia al contexto: contexto situacional en que se produce el hecho observado y contexto desde el que se realiza la observación	

Sentido curricular	*Tipos*	*Condiciones técnicas*	*Otras consideraciones*
— No es una técnica demasiado usada pero sí rica en aportaciones — Es el método más directo de obtener información. Ha sido definido como «un método de evaluación no estandarizado, subjetivo y no cuantificable en el cual los resultados son individuales y carecen de objetividad para compararlos con una norma»[25] — La entrevista actúa: — como instrumento para la obtención de información personalizada — como un contexto especial de relación directa tú a tú — Utilizada con niños (realizada por el profesor y/u orientador) es fuente privilegiada de refuerzo afectivo, de proximidad, de metacomunicación (para analizar qué tal van las relaciones entre ambos, el grado de satisfacción mutuo y de acoplamiento, etc.) — En el caso de evaluación de los docentes o del proceso instructivo parece el sistema más adecuado para saber cuál es su visión del curso, la valoración que hace del método y estrategias seguidas, etc. Actualmente es una técnica de investigación muy utilizada para conocer el pensamiento del profesor, cómo éste planea sus actividades, etc...	A) Según su nivel de estructuración: 1. *Estructurada:* puede parecerse a un examen oral o a una observación mediante categorías. Los propósitos, preguntas, formas de relación están previstas de antemano. Los roles son rígidos. La libertad de preguntas y también de respuestas pueden estar restringidas 2. *Semiestructurada:* con mayor flexibilidad en cuanto al desarrollo previsto: se señalan las líneas generales a explorar pero sin concretar o precisar mucho los aspectos a analizar 3. *Abierta o libre:* No se tiene una idea clara a dónde nos llevará o de los temas concretos a tratar en ella. La relación en sí misma aparece como su objetivo prioritario B) Según el *modelo teórico* que le sirva de base: 1. Conductual 2. Rogeriana 3. Psicoanálitica, etc. C) Según su *propósito* 1. *Interrogadora:* centrada en la información a lograr por el entrevistador	— El nivel de estructuración estará en relación con el propósito y especificación de los indicadores sobre los que se desee información — La *validez* de la entrevista puede venir afectada por el «sesgo de expectativa»: el entrevistado trata de comportarse y responder a lo que supone espera de él el entrevistador (éste expresa sus expectativas a veces, pocas, expresamente y más frecuentemente a través de pistas implícitas: gestos, tono de voz, manera de formular las preguntas, etc.) Este sesgo puede no ser consciente para el propio entrevistado — El «efecto halo» también afecta la validez: es la impresión general producida por el entrevistado en el entrevistador. Puede darse bien porque el entrevistador se deja llevar por la primera impresión bien porque el entrevistador generaliza a todas las dimensiones evaluables del sujeto, la impresión o valoración (positiva o negativa) obtenida en el análisis de una de ellas — Es muy importante tener en cuenta los resultados de la investigación sobre la entrevista:	— Su principal virtualidad como técnica de evaluación es su gran vigor y una capacidad ilimitada para penetrar tanto en la dimensión objetiva como subjetiva de los aspectos a evaluar — Muy importante en entrevistas con niños es que no se trata tan sólo de intercambios verbales sino de algo más global (una entrevista en que el niño no diga nada puede, pese a todo, ser muy fructífera e informativa de cara a conocerlo). Toda conducta, recordemos, es un mensaje y no se puede no comunicar, y eso es aplicable tanto a las entrevistas estructuradas como a las que no lo son — Toda entrevista es un intercambio bidireccional. A veces el profesor puede pensar que él no interviene, que simplemente deja hacer, pero, incluso callado, está enviando mensajes y el alumno los está recibiendo y reaccionando a ellos.

— En ambos sentidos la entrevista ha adquirido una nueva relevancia y sentido como *negociación de significados* y valoraciones en los *sistemas de triangulación* en los que la evaluación deja de ser una prerrogativa exclusiva del profesor o evaluador externo y entran a participar en ella profesor, alumnos y en su caso observador o el grupo como tal en caso de no existir observador. Es, sobre todo, relevante para evaluar cuestiones difusas como actitudes, percepciones, valoraciones que impliquen un cierto nivel de inferencia	2. *Transaccional:* centrada en la experiencia relacional 3. *Orientadora:* centrada en la ayuda que el entrevistador presta al entrevistado	a) Han aparecido como relevantes variables relacionadas con la *verbalización* (tono de voz, intensidad, modulación de las palabras, tiempo de verbalización, latencia del tiempo de reacción, latencia del tiempo de iniciativa y número de pausas)[26] b) También variables *motoras* (movimientos de los ojos, de la cara, participación de manos y brazos, cambios de postura) c) Y variables *fisiológicas* (sudoración, aceleración-deceleración cardíaca, rubor, irregularidades relacionadas con la tensión) — Otro aspecto fundamental es el llamado «efecto Greenspon». Greenspon[27] constató que la conducta verbal de los sujetos entrevistados se modificaba significativamente introduciendo el refuerzo verbal «mm... mm» por el entrevistador en el discurso del entrevistado. Ese refuerzo verbal mínimo incrementa la proporción de recuerdos que el sujeto es capaz de elicitar[28]. «Los comentarios del entrevistador, las interpretaciones y confrontaciones así como otras expresiones verbales que el entrevistador pone en práctica para facilitar la introspección del sujeto pueden actuar como estímulos reforzadores efectivos de las respuestas del entrevistado»[29]	Desde las características físicas (sexo, formas, vestido, etc.) y personales (gestos, formas de estar y actitudes percibidas por el entrevistado), hasta las formas de proceder (forma de organizar, de plantear la entrevista, contexto de la entrevista, etc.) son mensajes que influyen en las respuestas del entrevistado. Y otro tanto sucede a la inversa, el profesor no sólo decodifica lo que el alumno dice sino todo el conjunto de pistas que enmarcan la respuesta (tono, postura, actitud, etc.). Juega asimismo una gran importancia el «efecto halo» — Otra de las dimensiones importantes y de las que mayores dificultades plantea es el *análisis de contenido* de la entrevista. Este análisis puede ser hecho de forma asistemática: a medida que van apareciendo los contenidos o conductas intercambiadas se toma nota de ello y se hace una valoración global al final.

Sentido curricular	*Tipos*	*Condiciones técnicas*	*Otras consideraciones*
		Actúan como estímulos reforzantes que mejoran los resultados de la entrevista: — los movimientos de cabeza — los signos de afirmación con la cabeza — los murmullos verbales — expresiones del tipo: «bien», «sigue», etc...	Pero la entrevista da pie a un análisis sistemático y objetivo del contenido de la misma. Después de ella se categorizan sistemáticamente los datos. Cuáles han de ser las categorías en función de las que se ha de analizar la entrevista dependerá, igual que en cualquier otra técnica de observación, del propósito de la entrevista, del modelo teórico del evaluador y del contenido de esa entrevista
		Reglas técnicas para el entrevistador[30]: — Reglas referentes a la *orientación* (a la actitud del entrevistador con respecto a los datos de la entrevista). Regla 1: el entrevistador tratará la información de la entrevista como un aspecto más dentro de todo un contexto comportamental. No prestará atención exclusivamente al contenido manifiesto, ni tratará las respuestas exclusivamente como verdaderas o falsas, ni tratará todo lo expresado como perteneciente al mismo nivel psicológico Regla 2: Debe atender no sólo a lo que el entrevistado quiere decir, sino también a aquello que no puede decir sin su ayuda y por consiguiente tratará de prestársela Regla 3: Tratará los resultados como «indicadores con valor referencial». Es decir desbordará lo que los datos tienen de contenido material para analizar a través de ellos el modelo de funcionamiento comportamental y cognitivo del entrevistado Regla 4: Procurará situar al entrevistado dentro de su contexto social y procurará no ser influido por los sentimientos de éste	

Sentido curricular	Tipos	Funciones técnicas	Otras consideraciones
— Se trata de técnicas de observación que se especializan en la dinámica grupal — Permiten recoger información sobre las relaciones de grupo y las formas peculiares de integración y participación de los alumnos en la dinámica y las actividades de clase — Recogen tanto la dinámica grupal en su conjunto (estructura del grupo, ejes de vertebración, etc.). Como los procesos de inserción individual (visión de sí mismo como miembro del grupo, estilo de afiliación) y las relaciones sujeto-grupo (cómo ve el grupo a cada sujeto y cómo ve cada sujeto al grupo)	1. *Sociogramas:* análisis de las relaciones intragrupales que se expresan en una serie de índices y esquemas gráficos — *simples:* recogen elecciones y rechazos objetivos — *mixtos:* recogen elecciones y rechazos objetivos y elecciones y rechazos percibidos — *perceptivos:* ante un sociograma hecho se pide a los sujetos que se sitúen a sí mismos en algunos de los círculos 2. *Escalas de distancia social:* se redactan proposiciones de 5 ó 6 niveles de distancia social que van desde la mayor intimidad («tenerlo como amigo íntimo») a máxima lejanía («quisiera que no estuviera en esta clase») en los que cada niño sitúa a sus compañeros según sus sentimientos hacia cada uno de ellos 3. *Listas de participación:* son «instrumentos para tratar de observar, analizar y caracterizar las intervenciones y las actitudes de cada participante durante una sesión grupal». (Muchielli, 1978)	— Para las listas de participación rigen las mismas condiciones técnicas señaladas para la observación sistemática — Para los sociogramas las condiciones son más específicas: para que las respuestas sean homogéneas y estables hay que precisar los criterios o indicaciones en función de los cuales se pide al alumno que responda. Eso supone, a la vez, que las respuestas a cada sociograma sólo significan lo que el criterio señala (para jugar, para estudiar, para hacer grupo, etc.) y no son válidas, ni pueden ser interpretadas desde otros criterios, ni cabe generalizarlas a otros supuestos — Sociogramas y escalas ofrecen datos pero no la razón de esos datos. Por ello estas técnicas precisan complementarse con otras capaces de acceder también a las causas («por qué este niño es poco elegido», «por qué este otro se siente rechazado», etc.). La entrevista con el niño, el diálogo abierto en clase sobre los subgrupos, etc. pueden ser buenos métodos en ese sentido. — Datos que ofrecen los sociogramas: a) índice de *integración* y *popularidad:* recoge y cuantifica las elecciones y los rechazos del grupo	*Ventajas* — si lo aplicamos año tras año (o en diversos momentos clave de un mismo curso) nos permitirá reconocer los cambios estructurales y dinámicos experimentados por el grupo como tal y de sus componentes individuales — aporta información muy importante a la hora de organizar actividades grupales. Las deficiencias relacionales detectadas a través del sociograma pueden irse neutralizando a través de un correcto agrupamiento por parte del profesor en las futuras actividades del grupo (evaluación formativa) *Inconvenientes* — no todos los especialistas ni todos los profesores están de acuerdo en las ventajas de los sociogramas, sobre todo con respecto a las elecciones negativas o rechazos («¿con quien no te gustaría estar?»... etc.) Eso no se acomoda, señalan los críticos, con una filosofía plenamente cooperativa de la educación — el propio hecho de que la mayor parte de los sociogramas limiten el número de elecciones-rechazos significa forzar una selección. Ese forzar puede artificializar la propia elección (como en el «¿a quién quieres más a papá o a mamá?») en una línea que los propios niños no se planteaban en sus relaciones habituales

Sentido curricular	Tipos	Condiciones técnicas	Otras consideraciones
	Una de sus modalidades más conocidas son las escalas de participación por categorías para analizar los intercambios verbales en clase: Flanders, Bales, Titone, etc. También se pueden realizar en situaciones no controladas: patio, salidas en pandillas, etc. Se definen previamente las categorías a observar y posteriormente se anotan o describen a medida que suceden en las situaciones observadas 4. *Mapas de interacción:* expresión gráfica (generalmente sobre un plano de la clase) de la posición y movimientos de los sujetos observados 5. Registro de *intervenciones:* datos sobre el número de intervenciones de cada sujeto. Puede completarse indicando a quién iba dirigida 6. Técnicas de *observación participante* en las que el observador participa en las actividades del grupo observado 7. Otras formas de representación sociométrica derivadas del sociograma: — *Diana de Northway:* se trata de un gráfico formado por una serie de anillos concéntricos. Los anillos centrales acogen a los sujetos con mayor número de elecciones, los anillos periféricos los menos ele-	b) perfil del liderazgo y marginalidad o aislamiento de los sujetos c) cohesión interna del grupo y relaciones interpersonales de los sujetos: distribución de roles, subgrupos, etc. d) índice de *expansividad* (individual o de grupo) $= \frac{\text{núm. total de elecciones realizadas}}{\text{núm. de elecciones posibles}}$ e) índice de *cohesión:* $= \frac{\text{núm. de elecciones mutuas}}{\text{núm. de elecciones mutuas posibles}}$ f) índice de *aislamiento:* $= \frac{1}{\text{núm. sujetos no escogidos por nadie}}$ — La validez está en relación con el criterio de selección marcado — La fiabilidad suele ser escasa debido a la variabilidad de los sentimientos infantiles	— los sociogramas reducen, por lo general, las respuestas (e implícitamente las relaciones intragrupales consideradas) a las variables de aceptación y rechazo. Todo el resto de posibles características de la relación se desconsidera *Modelos de sociogramas* Son muy variados; se diferencian unos de otros en base a las preguntas que se plantean y a los criterios de elección que se señalan Un modelo adecuado es el que proponen Ziv y Diem[31] con cuatro preguntas base: — elijo a... (máximo de 5 elecciones) — creo que soy elegido por... (máximo de 5 elecciones) — no deseo a... (máximo de 5 rechazos) — creo que no soy elegido por... (máximo de 5 rechazos) Un modelo de este tipo permite, además de comprobar las elecciones y rechazos expresados y recibidos por cada sujeto, analizar sus elecciones y rechazos percibidos. Se puede también contrastar si esa visión subjetiva de los sujetos sobre su posición en el grupo se corresponde o no con su posición real, y si las elecciones y rechazos percibidos de sujetos específicos, se corresponden realmente con las elecciones y rechazos manifestados por esos sujetos. El juego que a nivel de evaluación formativa da este sociograma es enorme

gidos. Fuera de los anillos quedan los no elegidos. Se sitúa a cada sujeto en el anillo correspondiente según el número de elecciones recibidas. Pueden hacerse dianas tanto de elecciones como de rechazos

— *Atomo social:* refleja todo el juego de elecciones y rechazos expresados, percibidos y recibidos por cada sujeto. Se sitúa el nombre o símbolo que representa al sujeto cuyas relaciones grupales queramos analizar en el centro y se van señalando gráficamente las elecciones y rechazos expresados y percibidos por él y los recibidos realmente. Se utiliza un tipo de línea diferente para cada variable

8. *Prueba de adivina quién:* se construye una lista de conductas características. Los niños van colocando junto a cada enunciado el nombre de aquel o aquellos de la clase al que a su juicio le sería atribuible esa conducta: Por ej.: «Adivina a quién»:
— le gusta ser siempre el mejor ....
— no le gusta nada estar en clase ....
— le gusta mucho, mucho pelear ....

En concreto, presentaremos a los profesores interesados en mejorar los procesos de evaluación una serie de instrumentos para analizar y revisar el clima de la clase, las relaciones de comunicación, su propia actuación como docentes, la participación de los padres en el desarrollo curricular, y el funcionamiento general del currículum.

EVALUACION DEL CLIMA O AMBIENTE DE LA CLASE

En diversas partes del libro se ha ido destacando el importante papel que ejerce el contexto en el desarrollo curricular, y en la riqueza de la experiencia y los aprendizajes finalmente conseguidos por los alumnos. Contexto que posee variadas dimensiones: una física que implica la organización del ambiente, otra operativa que indica la estructura de tareas a través de las cuales el profesor conduce la enseñanza, y una tercera, más global y muy relacionada con las dos anteriores, que se refiere al clima general de la clase dentro del cual se integran las formas más características de relación, de implicación en las tareas, de distribución de roles, de estimulación, de facilitación y limitación de comportamientos, etc.

Creemos que constituye una variable fundamental de la vida de las clases. Cierto es que los profesores poseemos datos sobre esa dimensión. Son datos que se van acumulando a partir de nuestro trabajo diario, pero, para que resulten aportadores y efectivos de cara al desarrollo curricular y a la mejora de nuestro ambiente de trabajo, es probable que sea necesario dotar de una cierta sistematicidad y estructura interna a todo

ese conjunto de datos, impresiones y experiencias referidos a nuestra aula y al clima didáctico que reina en ella. Y deberíamos además contrastarlos con las percepciones que sobre esos mismos aspectos que configuran nuestra «impresión» manifiestan los alumnos.

Puede ser útil para este cometido la *Escala de ambiente escolar* (EAE) elaborada por Trickett y Moos[32]. Esta escala presenta una desventaja inicial (que no fue pensada para clases de enseñanza básica, sino de niveles más altos) y una ventaja importante (que ha sido trabajada en España y disponemos por tanto de datos sobre su funcionamiento entre nosotros: Fernández Ballesteros y Sierra[33]; Villar Angulo)[34].

A través de la Escala se recogen las «percepciones» que los estudiantes manifiestan sobre la marcha de su clase. Está constituida por 90 *ítems* que pertenecen a 9 subescalas.

El protocolo de la prueba, por si algún profesor desea utilizarla, es el siguiente:

Escala de ambiente de clase[35]

1. Los alumnos de esta clase se esfuerzan en realizar las actividades.
2. Los alumnos de esta clase se conocen muy bien entre sí.
3. El profesor de esta clase habla muy poco tiempo con los alumnos.
4. En esta clase, se dedica casi todo el tiempo a desarrollar la lección del día.
5. En esta clase, los alumnos no se sienten presionados a competir para conseguir buenas notas.
6. Esta clase está bien organizada.
7. En esta clase, hay una serie de normas claras que deben seguir todos los alumnos.
8. En esta clase, hay muy pocas normas que deben seguir todos los alumnos.
9. En esta clase, se ensayan constantemente nuevas ideas.
10. En esta clase, los alumnos tienen muchas ilusiones.
11. Los alumnos de esta clase no están muy interesados en conocer a otros compañeros.
12. El profesor se interesa personalmente por los alumnos.
13. En esta clase, se espera que los alumnos rindan en sus estudios.
14. Los alumnos de esta clase intentan con empeño alcanzar la mejor calificación.
15. En esta clase, los alumnos están casi siempre tranquilos.
16. En esta clase, las normas cambian a menudo.
17. En esta clase, si un alumno rompe la norma, seguro que va a pasar apuros.
18. Los alumnos de esta clase hacen cosas diferentes cada día.
19. En esta clase, los alumnos «miran con frecuencia el reloj».
20. En esta clase, los alumnos hacen muchas amistades.
21. El profesor de esta clase es más un amigo que una autoridad.

22. A menudo, se dedica más tiempo a discutir actividades de otros alumnos del colegio que las propias de esta clase.
23. Algunos alumnos intentan siempre ser el primero en contestar a las preguntas del profesor.
24. En esta clase, los alumnos hacen muchas tonterías.
25. El profesor ha explicado qué sucederá si un alumno rompe una norma.
26. El profesor no es muy estricto.
27. En esta clase, no se ensayan con frecuencia nuevas y diferentes formas de enseñanza.
28. En esta clase, la mayoría de los alumnos prestan atención a lo que dice el profesor.
29. En esta clase, es fácil reunir un grupo de alumnos para un proyecto de trabajo.
30. Al profesor de esta clase no le importa salirse de su explicación si algún alumno no le ha entendido.
31. En esta clase, es muy importante terminar los trabajos.
32. En esta clase, los alumnos no compiten entre sí a ver quién lo hace mejor.
33. En esta clase se producen alborotos con frecuencia.
34. El profesor ha explicado cuáles son las normas de funcionamiento de esta clase.
35. Los alumnos tienen problemas con el profesor por hablar cuando no deben.
36. Al profesor le gusta que los alumnos intenten realizar proyectos de trabajo originales.
37. Muy pocos alumnos toman parte en las discusiones o actividades de esta clase.
38. Los alumnos de esta clase se divierten realizando juntos proyectos de trabajo.
39. Algunas veces el profesor castiga a los alumnos por desconocer la respuesta correcta.
40. En esta clase, los alumnos no trabajan mucho.
41. Se baja la calificación de los alumnos si entregan tarde los deberes de casa.
42. El profesor casi nunca tiene que decirle a los alumnos que se sienten en su sitio.
43. El profesor da importancia al mantenimiento de las normas que ha establecido.
44. Los alumnos no tienen que respetar siempre las normas de esta clase.
45. En esta clase, los alumnos tienen muy pocas ocasiones para decir cómo se emplea el tiempo de estudio.
46. Muchos alumnos «hacen novillos» o pasan apuntes a limpio.
47. Los alumnos se divierten ayudándose entre sí en las tareas de clase.
48. Este profesor habla muy bajo a los alumnos.
49. En general, realizamos lo que planeamos que vamos a hacer.
50. En esta clase, las calificaciones no son muy importantes.
51. El profesor tiene que decir frecuentemente a los alumnos que se tranquilicen.

52. Que los alumnos aprendan algo depende de cómo se sienta el profesor ese día.
53. Los alumnos tienen problemas si no se sientan en sus sitios al comenzar la clase.
54. Al profesor se le ocurren proyectos de trabajo originales para que los haga la clase.
55. A veces, los alumnos exponen a los demás compañeros algún proyecto en el que han estado trabajando.
56. En esta clase los alumnos no tienen oportunidades para conocerse entre sí.
57. Si los alumnos quieren hablar de algo, el profesor encuentra tiempo para que lo hagan.
58. Si un alumno falta a clase un par de días, le costará algún esfuerzo recuperarlas.
59. A los alumnos de esta clase no les preocupan las calificaciones que puedan obtener los otros compañeros.
60. En esta clase las tareas son claras, de forma que cada alumno conoce qué tiene que hacer.
61. En esta clase, los procedimientos de trabajo están bien claros.
62. En esta clase, es más fácil encontrar castigos que en otras muchas clases del colegio.
63. En esta clase, se espera que los alumnos sigan la disciplina establecida para hacer el trabajo.
64. En esta clase, parece que muchos alumnos están medio dormidos.
65. En esta clase, pasará mucho tiempo hasta que los alumnos se conozcan por su nombre.
66. El profesor de esta clase se preocupa por conocer qué quieren aprender los alumnos.
67. El profesor dedica tiempo, además de la programación de la lección, para hablar de otras cosas.
68. En esta clase, los alumnos tienen que estudiar para obtener una buena calificación.
69. Esta clase comienza muy pocas veces a tiempo.
70. En las primeras semanas del curso, el profesor explicó las normas que indican lo que los alumnos pueden o no hacer en esta clase.
71. El profesor es muy tolerante.
72. Los alumnos pueden elegir dónde sentarse.
73. En esta clase, los alumnos realizan a veces otras actividades por sí mismos.
74. En esta clase, hay algunos alumnos que no se llevan bien entre sí.
75. El profesor no confía en los alumnos.
76. Esta clase es más un lugar de recreo que un sitio para aprender algo.
77. Algunas veces se divide la clase en grupos para competir entre sí.
78. En esta clase, se planifican clara y cuidadosamente las actividades de estudio.

79. En esta clase, los alumnos no están seguros de si algo va contra las normas o no.
80. El profesor echa a un alumno fuera de clase si se levanta.
81. Los alumnos hacen los mismos deberes casi a diario.
82. A los alumnos les divierte realmente esta clase.
83. En esta clase, algunos alumnos no se llevan bien entre sí.
84. En esta clase, los alumnos tienen que tener cuidado con lo que dicen.
85. El profesor se empeña en realizar su tarea y no se desvía de ella.
86. En esta clase, los alumnos aprueban aunque no estudien mucho.
87. Los alumnos no interrumpen al profesor mientras habla.
88. El profesor se mantiene en su postura cuando trata con alumnos que rompen la disciplina de clase.
89. Cuando el profesor establece una norma la explica.
90. En esta clase, se permite que los alumnos realicen sus propios proyectos de trabajo.

Cada uno de esos *ítems* se responden como verdaderos (V) o falsos (F) según la percepción que se tenga de cómo se da el aspecto que señala el enunciado en la clase evaluada.

A través de esta escala de ambiente escolar podemos evaluar cuatro dimensiones (relación, desarrollo personal, mantenimiento del sistema, innovación) cada una de ellas formadas por diversas subescalas. La prueba consta de un total de 9 subescalas formada cada una por 10 *ítems*. La estructura es la siguiente:

Dimensión de Relación

Subescala 1. *Implicación*: refleja el grado de interés y participación de los alumnos en las actividades de clase, así como las aportaciones que hacen a la marcha de la clase.
Items: 1 (+), 10 (–), 19 (–), 28 (+), 37 (–), 46 (–), 55 (+), 64 (–), 73 (+), 82 (+).
(El signo expresa el sentido positivo o negativo de la presencia de lo que el *ítem* señala).

Subescala 2. *Afiliación*: sintonía, afecto y cohesión grupal existente en el grupo. Satisfacción por pertenecer al grupo y cooperación con los compañeros.
Items: 2(+), 11(–), 20(+), 29(+), 38(+), 47(+), 56(–), 65(–), 74(–), 83(–).

Subescala 3. *Apoyo del profesor*: grado en que el profesor presta atención y demuestra interés por los alumnos, confía en ellos y les dedica su esfuerzo personal y técnico en forma de ayuda, amistad, etc.
Items: 3 (–), 12 (+), 21 (+), 30 (+), 39 (–), 48 (–), 57 (+), 66 (+), 75 (+), 84 (–).

Dimensión de Desarrollo Personal

Subescala 4. *Tareas de orientación*: prevalencia en la orientación a la tarea. Exigencia de completar las actividades, presión hacia la consecución de los objetivos, etc.
Items: 4 (+), 13 (+), 22 (–), 31 (+), 40 (–), 49 (+), 58 (+), 67 (–), 76 (–), 85 (+).

Subescala 5. *Competitividad*: refleja el nivel de competitividad existente en la clase, y también el nivel de dificultad de las actividades tal como es percibido.
Items: 5 (–), 14 (+), 23 (+), 32 (–), 41 (+), 50 (–), 59 (–), 68 (+), 77 (+), 86 (–).

Dimensión Mantenimiento del Sistema

Subescala 6. *Orden y organización*: refleja la buena organización del trabajo en clase, si las actividades se realizan dentro de un clima de orden y silencio, etc.
Items: 6 (+), 15 (+), 24 (+), 33 (–), 42 (+), 51 (–), 60 (+), 69 (–), 78 (+), 87 (+).

Subescala 7. *Claridad de las normas*: si los estudiantes conocen de manera clara las normas a que han de acomodarse. E igualmente si conocen las consecuencias que se derivarían para ellos de no atenerse a ellas.
Items: 7 (+), 16 (–), 25 (+), 34 (+), 43 (+), 52 (–), 61 (+), 70 (+), 79 (–), 88 (–).

Subescala 8. *Control del Profesor*: cómo reacciona el profesor al incumplimiento de las normas, grado de severidad que caracteriza sus reacciones.
Items: 8 (–), 17 (+), 26 (–), 35 (+), 44 (–), 53 (+), 62 (+), 71 (–), 80 (+), 89 (+).

Dimensión Cambio del sistema

Subescala 9. *Innovación*: cómo responde la clase evaluada a los supuestos de participación de los alumnos en la planificación de actividades, de variedad y riqueza de actividades, de introducción de técnicas o experiencias creativas e innovadoras.
Items: 9 (+), 18 (+), 27 (-), 36 (+), 45 (–), 54 (+), 63 (–), 72 (+), 81 (–), 90 (+).

Como puede verse la Escala nos ofrece un buen abanico de aspectos a analizar en la dinámica de nuestras clases. La puntuación máxima y más positiva obtenible dentro de cada subescala es diez, la mínima y peor es cero.

Con los datos de la Escala podemos realizar diversos tipos de evaluación. Una evaluación sumativa si tomamos en consideración el promedio del total de las puntuaciones obtenidas en el conjunto de la prueba como calificación global del funcionamiento de nuestra clase. Podemos hacer una evaluación formativa si vamos promenorizando los análisis: constatar las puntuaciones obtenidas en cada subescala. Y si queremos llegar más al fondo, las obtenidas en cada *ítem*. De esa manera, analizando el aspecto concreto que plantea cada *ítem*, podremos ver cuáles son los puntos fuertes y los débiles del funcionamiento de nuestras clases en lo que al clima relacional se refiere.

La Escala puede también ser usada en un sistema de *triangulación* evaluativa. Respondida por los alumnos, el profesor y un observador que presencie el desarrollo de algunas clases permitirá muy bien contrastar las diferentes versiones (percepciones) de cómo son o van las cosas dentro de esa clase, y pueden dar pie a interesantes diálogos de

comentario en clase en torno a las divergencias en la percepción-valoración (metacomunicación). Si no fuera posible la presencia del observador, se puede al menos comparar las respuestas del profesor con el promedio de las dadas por los alumnos.

EVALUACION DE LAS RELACIONES DE COMUNICACION

Otro de los aspectos importantes a tener en cuenta en la evaluación es cómo el profesor desarrolla sus intervenciones comunicativas y cómo organiza el contexto (físico) relacional en que tales intervenciones se producen.

Para realizar este cometido puede ser adecuada la parrilla que presenta Titone[36]. El modelo SACLE (Sistema de Análisis del Comportamiento Lingüístico del Enseñante) que tiene la ventaja de ofrecer la oportunidad de revisar tanto los comportamientos verbales como los no verbales.

La tabla SACLE consta de 59 variables organizadas en torno a las tres dimensiones semiológicas que Morris[37] atribuye a los mensajes: semántica, sintáctica y pragmática. Titone complementa además su Escala con categorías extraídas del modelo comunicacional de Watzlawick[38].

La tabla SACLE es la siguiente:

Modelo SACLE[39]

A: *Dimensión semántica*:

1. (F+) Explica, narra o describe verbalmente.
2. (F+) Evalúa el trabajo de los alumnos.
3. (F—) Corrige las respuestas y/o las tareas.
4. (F+) Comenta críticamente el texto o los autores.
5. (F+) Ilustra la exposición con recursos tradicionales (pizarra, mapas, murales).
6. (F—) Ilustra la exposición con recursos modernos (visuales o sonoros).
7. (nF) Usa exclusivamente el diálogo para explicar o corregir.
8. (F—) Usa el diálogo inicialmente y a continuación alterna la exposición y el diálogo.
9. (F—) Usa la exposición inicialmente y prosigue con el diálogo.

B: *Dimensión sintáctica*:

10. (F+) Usa un lenguaje elevado (estilísticamente) o especializado (con una terminología específica).
11. (F—) Alterna o mezcla un lenguaje elevado con formas dialectales o regionales.
12. (nF) Usa el dialecto en la explicación didáctica o en la corrección.
13. (nF) Usa el dialecto en las llamadas de atención disciplinares.
14. (F+) Usa frases gramaticalmente correctas y completas.
15. (F—) Usa frases gramaticalmente correctas pero incompletas o truncadas.
16. (nF) Usa frases propias de la jerga o un vocabulario vulgar.

17. (F+) Usa un vocabulario muy amplio (muchas palabras diferentes)
18. (F—) Usa un vocabulario restringido (pocas palabras que se repiten).
19. (F+) Usa un vocabulario muy variado y diferenciado.
20. (F—) Usa un vocabulario estereotipado.
21. (nF) Usa estribillos monótonos («o sea», «es decir», etc.)
22. (F+) Usa un vocabulario apropiado y pertinente.
23. (F—) Usa un vocabulario genérico e impreciso («hacer» usado de manera redundante, etc.).
24. (F+) Usa un tono alto de voz.
25. (F—) Usa un tono medio de voz.
26. (nF) Usa un tono bajo de voz.
27. (F+) Usa un volumen fuerte de voz.
28. (nF) Usa un volumen bajo de voz.
29. (nF) Usa un timbre de voz dulce o agradable.
30. (F+) Usa un timbre áspero o metálico o desagradable.
31. (nF) Habla muy de prisa.
32. (F—) Habla con ritmo moderado.
33. (F+) Habla bastante lentamente.
34. (nF) Usa gestos en lugar de palabras.
35. (F—) Usa gestos para subrayar o aclarar las palabras.
36. (F+) Posee una mímica fría, rígida, comedida.
37. (nF) Posee una mímica cálida, acogedora, sonriente.

C: *Dimensión pragmática I*:

38. (F+) Los bancos o mesas están dispuestos frontalmente respecto a la mesa del profesor. El profesor se comunica poniéndose por delante y generalmente inmóvil.
39. (nF) Los bancos o mesas son móviles y se agrupan según el tipo de tarea. El enseñante asume posiciones variables comunicándose con los alumnos desde cerca.

D: *Dimensión pragmática II*:

40. (F+) El profesor domina con la palabra, reservándose cualquier iniciativa.
41. (nF) El profesor colabora democráticamente dejando espacio a las iniciativas de los alumnos.
42. (F+) El profesor «estructura» la lección o cada uno de sus momentos estableciendo sus partes y presentándolas según un plan preconcebido.
43. (nF) El profesor permite a los alumnos que «estructuren» la acción didáctica.
44. (F+) El profesor «suscita» la actividad verbal o no verbal del alumno preguntando, rogando o imponiendo.
45. (F+) El profesor reclama la atención: reclamos verbales y no verbales.
46. (nF) Responde al alumno aceptando propuestas o preguntas.
47. (F+) Responde al alumno rechazando propuestas o preguntas.
48. (F—) Responde corrigiendo o modificando propuestas o preguntas.

49. (nF) El profesor reacciona a las respuestas del alumno confirmándolas.
50. (F+) El profesor reacciona a las respuestas del alumno rechazándolas.
51. (F—) El profesor reacciona a las respuestas del alumno modificándolas o corrigiéndolas.
52. (F—) El profesor interactúa usando el mismo comportamiento del alumno.
53. (F+) El profesor interactúa con un comportamiento opuesto y complementario.
54. (F+) El profesor da a entender que no tiene la intención de comunicarse con un alumno o grupo de alumnos.
55. (nF) El profesor acepta el comunicarse discutiendo, dialogando o respondiendo.
56. (F+) El profesor da a entender que no concede importancia al razonamiento («discurso») del alumno.
57. (nF) El profesor da a entender que concede importancia y valor a la persona del alumno.
58. (F+) El profesor muestra desprecio o desestima hacia la persona del alumno.
59. (F+) El profesor desaprueba o condena el comportamiento del alumno.
60. (F+) El profesor ignora deliberadamente la existencia o la presencia del alumno.
61. (F+) El profesor tiende a hacer prevalecer su postura repitiendo y acentuando el mismo comportamiento que el alumno.
62. (F+) El profesor plantea exigencias de tipo paradójico o contradictorias que bloquean la conducta del alumno.
63. (F—) Confusión: incapacidad de mantener la disciplina en clase; o bien desorden expositivo en la lección; o bien, disgresiones o interrupciones durante la presentación de la lección.

Las anotaciones se realizan como si se tratara de una lista de control. Se anota cada vez que se produce o aparece alguna de las categorías de la tabla en las dimensiones del campo sintáctico (Si) y en el pragmático II (Pg II). Se hace una sola anotación por clase en los rasgos pertenecientes al campo semántico (Se) y al pragmático I (Pg I). Exige un observador, o bien que el profesor grabe su clase y posteriormente la codifique identificando los comportamientos lingüísticos que aparecen en ella.

A partir de los datos obtenidos (el número de veces que aparece cada categoría) se puede elaborar el *perfil o estilo interaccional* del profesor.

Como se ve en la tabla, cada categoría posee una anotación en cuanto a su grado de formalidad: F (+) = estilo formal; F (–) = estilo poco formal; (nF) = estilo informal. El estilo de cada profesor puede caracterizarse por aquella modalidad que prevalezca por encima del 50% en el registro total de sus conductas relacionales: así tendríamos estilos didácticos formalizados, informales o mixtos. Es un estilo equilibrado cuando cada tipo de estilo presenta una saturación próxima al 30%. (Titone relaciona lo formal con lo directivo y autoritario, y lo informal con la democraticidad y permisividad).

Del mismo tipo de análisis podemos obtener el cociente de *formalidad lingüística* (CFL), esto es la proporción de conductas formales en relación al conjunto:

$$CFL = \frac{F\ (+)\ \cdot\ 100}{F\ (-) + (nF)}$$

Una evaluación más formativa de los comportamientos relacionales puede realizarse analizando el conjunto de comportamientos aparecidos en cada una de las dimensiones (semántica, sintáctica, pragmática). Y si se quiere profundizar más analíticamente se puede pasar a comprobar la distribución de anotaciones por las diversas categorías, de manera que se pongan a la vista tanto los aspectos comunicacionalmente «fuertes» como los necesitados de revisión.

También en este caso puede operarse a través de un sistema de *triangulación*.

AUTOEVALUACION DEL PROFESOR

Esta es otra pieza importante en el desarrollo cualitativo del *currículum*. Y lo es precisamente por su vigor, por su fuerza para elicitar certezas, dudas, hipótesis de trabajo, nuevas percepciones en tomo a la experiencia personal y profesional del profesor.

Sin embargo, a nivel técnico es un recurso endeble. Suelen ser problematizadas por el hecho de que suelen presentar escasa correspondencia con escalas paralelas cumplimentadas por los alumnos, los directivos de las instituciones o los propios colegas[40].

De ahí que más que esperar de las autoevaluaciones datos muy precisos, contrastables y estables, la verdadera aportación curricular de la autoevaluación de los docentes es la oportunidad que da al profesor para «pensar» su actuación, para categorizarla (si se trata de escalas categorizadas) o simplemente para relatarla y verbalizarla (si se trata de modalidades más abiertas).

Por eso, las escalas de autoevaluación no son tan interesantes cuando constituyen largas listas de *ítems* o dimensiones operativizadas de los comportamientos docentes, como cuando simplemente presentan estímulos para la reflexión. Con respecto a esta técnica, la subjetividad puede no ser un defecto, sino algo que intencionalmente se busque: que el profesor exprese su opinión, que haga públicos sus planteamientos abiertamente, sin temor a expresar lo que haya de perfección-opinión-valoración personal en ella.

Creemos que pueden muy bien cumplir ese cometido los dos protocolos que a continuación presento. Los tomamos del artículo de Carroll[41]. El primero de ellos es de Miller[42]. Lo forman 11 cuestiones bastante abiertas y con una «orientación» netamente tecnológica (mucha insistencia en los objetivos, en la planificación, etc.):

Autoevaluación de la enseñanza

1. ¿Han sido clasificados los objetivos principales de su curso?
2. ¿Cómo puntuaría la congruencia entre los objetivos del curso y las tareas instructivas?
3. ¿Las explicaciones en clase están bien planeadas y organizadas?
4. ¿Las ideas más importantes son explicadas claramente?
5. ¿Cómo juzgaría Vd. el dominio que posee de los contenidos que ha de impartir?
6. ¿Usa bien el tiempo de clase?
7. ¿Suele estimular Vd. el pensamiento crítico y el análisis?
8. ¿Anima Vd. a los estudiantes a solicitar su ayuda cuando la necesitan?
9. ¿Fomenta la adecuada implicación de los estudiantes en la clase?
10. ¿Cómo es de tolerante con los puntos de vista de los estudiantes que difieren de los

de Vd.?

11. Considerando los 10 *ítems* anteriores, ¿cómo valoraría Vd. su actuación en este curso comparándola con la de otros de su departamento que han impartido el mismo curso?
12. ....
13. ....

Los *ítems* 12 y 13 quedan en blanco para que cada profesor introduzca en ellos aquellos aspectos que le parezcan importantes y que no se hayan mencionado. También pueden servir para incorporar cuestiones referidas a las prioridades específicas de ese curso.

Los *ítems* de la escala se puntúan numéricamente en una escala de 7 (nivel más positivo) a 1 (estimación menos positiva).

El otro protocolo de autoevaluación es de Génova[43] posee dos partes pero tan sólo nos interesa la primera, que se refiere al planteamiento que hace el profesor respecto a los contenidos y a la organización de las clases. La escala plantea la serie de cuestiones que aparecen a continuación dejando un amplio espacio para que cada profesor dé libremente su respuesta. Evitaremos aquí ese espacio en blanco.

Protocolo de autoinforme de profesores del Greenfield Community College

---

Sección I: *Contenidos y métodos didácticos*

1. Dentro de la disciplina que imparte, ¿cuáles son sus puntos fuertes?
2. ¿Qué aspectos de su disciplina los ve como más flojos en usted?
3. ¿Cuál es su principal cualidad como profesor?
4. ¿Cuál es su principal deficiencia como profesor?
5. ¿Cree que la enseñanza de su disciplina se acomoda mejor a algún determinado método didáctico, y si es así, cuál es ese método y por qué cree que es el mejor?
6. Como profesor del G. Comunity College, cuál es su finalidad o propósito con respecto a los estudiantes.
7. Describa qué es lo que ha encontrado como más gratificante en su trabajo en el Greenfield Comunity College?
8. Describa qué es lo que ha encontrado más decepcionante o frustrante en su trabajo en el G.C.C.

Se trata, como puede verse, de dos planteamientos muy diferentes. También lo son los propósitos que cada uno de ellos persiguen. De la misma manera, en función de los diferentes propósitos que se pretendan, habrá que buscar el tipo de cuestiones que más se adecúe a ellos. De todas maneras, los profesores que prefieran cuestionarios de autoevaluación más prolijos y detallados pueden disponer de ellos, pues son abundantes en la literatura. Isaacs[44] presenta un cuestionario de 50 *ítems* repartidos en cuatro dimensiones principales (docencia, normativa de la convivencia, orientación personal de los alumnos y perfeccionamiento continuo). Es un cuestionario interesante y que recoge los aspectos más importantes de la actividad docente. Otro tanto sucede con el

Cuestionario de Autoevaluación Docente de Nieto Gil[45]. Recoge 100 *ítems* repartidos en cinco dimensiones (actualización profesional; programación; realización didáctica y evaluación; formación-orientación-disciplina; administración).

En cualquier caso, como ya señalamos antes, la mayor utilidad de las Escalas de autoevaluación docente está en servir de punto de encuentro entre lo que es experiencia y lo que es discurso de cada profesor. Describiendo, analizando, valorando la propia actuación se cruzan teoría y práctica, se van viendo las cosas, los comportamientos, las previsiones a la luz de una perspectiva nueva. Y, desde luego, si el autoinforme y/o autoevaluación se complementa con el diálogo con los colegas, con el contraste de la propia percepción con las percepciones de los otros, etc. es cuando puede adquirir todo su sentido diagnóstico y formativo.

Como señala Carroll:

> «Las Escalas de autoevaluación parecen facilitar el uso del *feedback* de los estudiantes en la medida en que identifican discrepancias inesperadas. En ese sentido las autoescalas pueden servir para clarificar los conceptos propios en torno a la enseñanza y pueden estimular un más cuidadoso examen y evaluación de los resultados docentes»[46].

EVALUACION DE LA ENSEÑANZA POR PARTE DE LOS PADRES

Si queremos ser consecuentes con bastantes de los postulados curriculares que hemos ido señalando a lo largo de los diferentes capítulos del libro, nos interesará muchísimo analizar cuál es la percepción que los padres de los alumnos tienen sobre la marcha del curso, cómo valoran ellos los planteamientos didácticos desarrollados, y qué grado de sensibilidad educativa y de disponibilidad para la participación en la dinámica del centro manifiestan.

Wulf y Schave[47] presentan un modelo de cuestionario para los padres que puede resultar interesante. Algunas de las cuestiones que plantean han de ser acomodadas a nuestra situación legal, administrativa y de organización escolar. En su conjunto puede servirnos como banco de ideas para elaborar nosotros mismos uno que se adapte bien a las características generales y específicas de nuestra escuela. La corrección como en los casos anteriores puede ser global y sumativa o formativa desglosando cada apartado y parándose a analizar y comentar los resultados obtenidos en cada una de las cuestiones planteadas.

Los resultados de este tipo de cuestionarios ejercen un importante papel en el desarrollo de la enseñanza al actuar como percepciones de contraste con respecto a la de los propios profesores, la dirección del centro, la de los propios niños (sistemas de triangulación).

Cuestionario de evaluación de los padres

— Tenemos un buen programa en el Colegio ....

Cada nuevo curso supone introducir mejoras en programas y personal que redundan en beneficio de esta escuela. Solicitamos su ayuda para seguir adelante en este proceso. Requerimos un poco de su

tiempo para que comparta con nosotros sus ideas sobre la escuela: es su oportunidad para indicar las áreas de satisfacción y aquellos otros aspectos respecto a los cuales cree que se han de introducir mejoras. Gracias.

I. *Aspectos académicos*

1. Como padre, siente haber sido consciente de los puntos fuertes y débiles de su hijo a nivel académico .... sí ——— no ———
2. A continuación se señalan una serie de procedimientos que pueden ser utilizados para informarle de los puntos fuertes y débiles a nivel académico de su hijo. Valore la efectividad de cada uno de ellos.

	Muy efectivo	*Efectividad mediana*	*Poca efectividad*
— Reuniones padres-profesores	______	______	______
— Conversaciones informales con los profesores	______	______	______
— Cartas o llamadas telefónicas	______	______	______
— Comentarios del profesor en los cuadernos de deberes o en los trabajos de los alumnos	______	______	______

3. Le parece que han sido habitualmente reconocidas como tales las necesidades individuales de aprendizaje de su hijo .... sí ——— no ———
4. Las siguientes áreas académicas pertenecen a los programas de la escuela básica. Indique por favor su evaluación sobre la importancia concedida en la escuela a cada una de ellas poniendo una cruz en la columna correspondiente:

	La importancia que se le dio fue:			
áreas curriculares	*Excesiva*	*Adecuada*	*Escasa*	*No estoy seguro*
— Lenguaje oral	______	______	______	______
— Lenguaje escrito	______	______	______	______
— Matemáticas	______	______	______	______
— Música	______	______	______	______
— Arte	______	______	______	______
— Educación Física	______	______	______	______
— Lectura	______	______	______	______
— Ciencias	______	______	______	______
— Sociales	______	______	______	______

5. Por favor evalúe el progreso de su hijo en las siguientes áreas curriculares:

	El progreso en ella fue:			
áreas curriculares	*Muy satisfactorio*	*Satisfactorio*	*Insatisfactorio*	*No estoy seguro*
— Lenguaje oral	______	______	______	______
— Lenguaje escrito	______	______	______	______
— Matemáticas	______	______	______	______
— Música	______	______	______	______
— Arte	______	______	______	______
— Educación Física	______	______	______	______
— Lectura	______	______	______	______
— Ciencias	______	______	______	______
— Sociales	______	______	______	______

	Sí	*No*	*A veces*	*No estoy seguro*
6. Tiene la impresión de que ha sido evaluado adecuadamente el esfuerzo y trabajo de su hijo ..	________	________	________	________
7. Cree que se le ha hecho consciente a su hijo de sus posibilidades y limitaciones (sus puntos fuertes y débiles) con respecto a las tareas escolares	________	________	________	________
8. Cree que la escuela está ayudando a su hijo a desarrollar su independencia y autodirección	________	________	________	________

9. Por favor, valore el progreso de su hijo en cuanto a aprendizaje independiente y de resolución de problemas .... Excelente; Bien, aceptable; Escaso o sin progreso apreciable.

	Sí	*No*	*A veces*	*No estoy seguro*
10. En conjunto, está satisfecho con el programa escolar que su hijo sigue en la escuela (con lo que allí se le enseña)	________	________	________	________

Haga ahora, por favor, sus comentarios o recomendaciones respecto a los aspectos académicos del programa escolar: ....
....
....
....
....
....

II. *Actitudes*

1. Por favor, valore la actitud de su hijo hacia la escuela:
Positiva —————— De más o menos —————— Negativa ——————
2. El curso pasado su hijo asistió a esta misma escuela ———— o a otra escuela ————. La actitud de su hijo durante el presente curso hacia la escuela, comparándola con la del año pasado es: Más positiva ————; similar ————; menos positiva ————.
3. ¿Cree que su hijo conoce qué es lo que se espera de él en las siguientes cuestiones?:
— normas de conducta a seguir en clase .... sí ———— no ————
— tareas académicas que ha de realizar .... sí ———— no ————
4. ¿Cree que las normas de conducta de la clase de su hijo son?:
Demasiado libres ————; Bastante adecuadas ————; Demasiado rígidas ————;
No estoy seguro ————.
5. ¿Piensa que su hijo se siente agusto cuando pide ayuda en clase?
Sí ————; No ————; No estoy seguro ————.
Cuando su hijo pide ayuda, ¿cree que normalmente sus profesores se la prestan?
Sí ————; No ————; A veces ————; No estoy seguro ————.
6. ¿Cree que se han promovido en la escuela actitudes positivas en las siguientes áreas?:

	Sí	*No*	*No estoy seguro*
— Autorrespeto	________	________	________

— Respeto a los compañeros ...	————	————	————
— Respeto a los adultos	————	————	————
— Respeto a las propiedades y cosas	————	————	————

7. ¿Cree que la escuela ha ayudado a su hijo a mantener unos sentimientos positivos hacia sí mismo?
Sí ————; No ————; No estoy seguro ————.

8. ¿Ha hablado con su hijo de alguno de los temas siguientes:
   - — Asambleas escolares .... Sí ———— No ———— No estoy seguro ————
   - — Discusiones o debates en clase con otros alumnos .... Sí ———— No ———— No estoy seguro ————
   - — Programas de relaciones humanas (3-6) .... Sí ———— No ———— No estoy seguro ————

9. Por favor haga a continuación sus comentarios y sugerencias respecto a los aspectos actitudinales del programa escolar: ....
....
....
....
....

III. *Comunicación escuela - familias*

	Sí	*No*	*No estoy seguro*
1. Se siente adecuadamente informado en torno a los programas y disposiciones de la escuela (lo que sucede en la escuela)	————	————	————
2. Se siente bien acogido cuando visita la escuela	————	————	————
3. Ha visitado la clase de su hijo cuando se estaba dando clase	————	————	————
4. Si visitó la clase, encontró que el ambiente era adecuado para el aprendizaje	————	————	————
5. Si su hijo tiene un problema en la escuela que no sabe resolver por sí mismo, sabe qué tiene que hacer o a quién tiene que acudir	————	————	————
6. ¿Tuvo este año algunos problemas que tuviera que resolver? ..	————	————	————
7. ¿Se solucionaron realmente?	————	————	————

8. Haga por favor sus comentarios y sugerencias respecto a las relaciones familia - escuela: ....
....
....
....
....

IV. *Programas y recursos escolares*

Agradeceríamos enormemente sus opiniones respecto a los siguientes aspectos de la escuela:

	Muy bueno	*Bueno*	*Pobre*	*No lo conozco*	*Comentario*
— Biblioteca	________	________	________	________	________
— Sala de arte	________	________	________	________	________
— Programa de música	________	________	________	________	________
— Programa P.W.T.	________	________	________	________	________
— Sala de tutorías	________	________	________	________	________
— Programa multicultural	________	________	________	________	________
— Sala de recursos	________	________	________	________	________
— Laboratorio de interacción entre alumnos	________	________	________	________	________
— Cafetería	________	________	________	________	________
— P.T.A.	________	________	________	________	________
— Sala de Juntas	________	________	________	________	________
— Otros	________	________	________	________	________

V. *Planificación futura*

1. Si hubiera que cambiar alguna cosa en esta escuela ¿cuál habría de ser esa cosa en su opinión? ....
....

2. ¿Cree que cuestionarios de este tipo son un instrumento efectivo para evaluar nuestra escuela? Concrete su opinión por favor: ....
....
....

3. ¿Asistiría a talleres de educación de padres (escuela de padres) centradas en los siguientes temas? Por favor enumérelos según su interés por ellos (en primer lugar los que le parezcan más interesantes)
____________ Cómo ayudar a mi hijo en la lectura.
____________ Cómo ayudar a mi hijo en las matemáticas.
____________ Cómo llegar a ser un padre más efectivo.
____________ Cómo mejorar la conducta de mi hijo.
____________ Cómo ayudar a mi hijo a conducirse por sí mismo.
____________ Cómo ayudar a mi hijo a desarrollar una autoimagen positiva.
____________ Etapas evolutivas por las que pasan los niños.
____________ Aprendizaje sobre nutrición.
____________ Aprendizaje sobre seguridad y primeros auxilios.
____________ Otros (...)

Gracias por el tiempo que nos ha dedicado y por las sugerencias.

Firma (opcional) ______________________________[48]

EVALUACION DEL DESARROLLO DEL CURRICULUM

Y, para finalizar, convendría aludir también a otra importante modalidad de evaluación, se refiere a la evaluación panorámica del funcionamiento del currículum como un todo. Se trata de realizar una especie de reflexión que, partiendo de los principios de justificación y desarrollo de los proyectos curriculares que estemos llevando a cabo, nos permita analizar y valorar las líneas generales del proceso. Esta es una importante función que no pueden dejar de mano los profesores. Lo mismo que en la

introducción de este libro decíamos que una «mentalidad» curricular permitía a los profesores sobrepasar en su visión de la enseñanza lo que son las actividades concretas o las disciplinas particulares para formarse una visión de conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje, podemos señalar ahora que lo curricular a nivel de evaluación requiere también una cierta visión de conjunto. Los resultados de este tipo de evaluación necesariamente genérico, quizá ambiguo en sus formulaciones, etc. tendrán, sin embargo, la virtualidad de reorientarnos respecto a qué es lo que consideramos importante a nivel de principios curriculares (nos obliga, por tanto, a definir con claridad esos principios) y si estamos funcionando o no, en la práctica, en el sentido que tales principios enmarcan.

He seleccionado para este apartado un cuestionario que es también de Wulf y Schave[49]. Como sucedía en el cuestionario a los padres, también aquí hay puntos y comentarios que no se adecúan a la estructura de la enseñanza entre nosotros. Pero, en cambio, recoge perfectamente algunos de los que han sido los ejes fundamentales de la orientación curricular presentada en este libro: apertura de la escuela a la comunidad, participación de toda la comunidad en la planificación curricular, adecuación de las previsiones curriculares a las necesidades del territorio, etc. Por eso preferimos dejarlo tal como los autores citados lo proponen. En todo caso, cualquier adaptación que pudiéramos ofrecer aquí habría de ser, a su vez, adaptada a la situación y nivel en que después quisiera aplicarse el cuestionario. De esta manera cada profesor sabe que no se trata de un modelo a aplicar directamente, sino tan sólo de un ejemplo de cómo se puede plantear una evaluación genérica de la congruencia entre principios curriculares y proceso de desarrollo curricular. En cada caso los principios a introducir en el cuestionario para comprobar su seguimiento real serán los que uno, o el equipo de trabajo, haya realizado como postulados de partida. Luego, las cuestione?, se derivarán del contenido explícito de cada principio tratando de expresar y recoger su «sentido» y los matices que lo hacen adecuado a nuestra situación.

Como en los anteriores casos se puede hacer una evaluación formativa y/o sumativa de los resultados. Lo principal, desde luego, es generar un proceso de reflexión y diálogo entre los diversos componentes de la comunidad educativa interesados en que el proceso de desarrollo curricular funcione lo mejor posible. Por eso junto a cada principio se incorporan unas cuantas cuestiones abiertas que explicitan más el sentido del principio y sirven para orientar el diálogo entre los evaluadores, y subsidiariamente para centrar los aspectos cuya valoración cuantitativa se solicita a continuación en una escala de 0 a 5.

Lista de estimación del desarrollo del currículum[50]

El desarrollo del currículum es un proceso de interacción humana a través del cual se adoptan las decisiones curriculares. Se anima a aquellos que han de adoptar las decisiones en torno al currículum a que usen esta escala de estimación de cara a discutir *y* valorar las necesidades curriculares *y* los programas. Se señalan en la lista 14 principios de desarrollo curricular. Cada principio es seguido por preguntas planteadas para

determinar el grado en que tal principio ha sido usado. «0» quiere decir que ese principio no se ha tenido en cuenta; «5» quiere indicar un uso pleno del principio. Las preguntas son indicativas y se intenta generar con ellas preguntas adicionales y discusiones.

Principios

1. El desarrollo se ha de basar en las creencias filosóficas de la comunidad, tal como se definen dentro del contexto de las necesidades sociales.
   a) ¿Tiene el Consejo Local de Educación una política bien identificada (clara) al dar orientaciones para el desarrollo curricular?
   b) ¿Está implicada la comunidad en el desarrollo de los planteamientos y objetivos del distrito?
   c) ¿Reflejan los objetivos las necesidades sociales?
   d) ¿Los objetivos son realistas con respecto a la población estudiantil? (por ejemplo: El número de cursos de preparación del *college* es proporcional al número de estudiantes que acuden actualmente a él. etc.).

¿En qué medida ha sido aplicado este principio?	No se aplica	Aplicación plena

0	1	2	3	4	5

2. El desarrollo del currículum ha de acomodarse a las diferencias de los estudiantes y basarse en el conocimiento del crecimiento y desarrollo de los éstos.
   a) ¿Reflejan los objetivos las etapas del desarrollo emocional, social e intelectual de los alumnos?
   b) ¿Se utiliza el diagnóstico de las necesidades del alumno para determinar su inserción escolar? (por ejemplo, ¿se usan los intereses y niveles de lectura de los alumnos para determinar sus actividades de lectura?).

¿En qué medida se aplica este principio?

0	1	2	3	4	5

3. Los principios del aprendizaje son fundamentales de cara a planificar la enseñanza y las actividades de aprendizaje.
   a) ¿Se tiene en cuenta claramente la necesidad de repetición en aquellas actividades de enseñanza-aprendizaje que requieren una práctica repetida?

b) ¿Las actividades de aprendizaje van progresando desde los niveles inferiores a los superiores de pensamiento?

¿En qué medida se aplica este principio?

__ __ __ __ __ __
0 1 2 3 4 5

4. El proceso de desarrollo curricular se ha de basar en un ciclo de planificación-implementación-evaluación.

   a) ¿Existe un proceso de desarrollo curricular para el distrito claramente definido y sistemático?

   b) ¿El plan de desarrollo curricular es compatible con el marco estatal de referencia para la organización y adopción de materiales de texto?

   c) ¿Es adecuado el tiempo de planificación incorporado al esquema?

   d) ¿Se ha considerado la mejora del *staff* como una parte integral de los planes de implementación?

   e) ¿Se utiliza la información ofrecida por la evaluación para establecer fines y objetivos?

¿En qué medida se aplica este principio?

__ __ __ __ __ __
0 1 2 3 4 5

5. Los métodos y materiales de enseñanza han de reflejar los modos de aprendizaje existentes y en desarrollo (visual, auditivo, táctil, intuitivo) de cada estudiante, de acuerdo con los objetivos de aprendizaje.

   a) ¿Está planeado el programa de manera que recoja formas «duras» y «blandas» de aprendizaje para cada alumno (por ejemplo, ¿se le da al estudiante que está orientado hacia lo auditivo la oportunidad de utilizar cintas grabadas para reforzar sus habilidades?)

   b) ¿Se dan oportunidades para que los estudiantes utilicen habilidades cognitivas y afectivas en una amplia variedad de actividades de aprendizaje?

   c) ¿Hay material de diverso tipo disponible para el aprendizaje cognitivo y afectivo?

¿En qué medida se aplica este criterio?

__ __ __ __ __ __
0 1 2 3 4 5

6. El grado de determinación del ámbito y la secuencia de los aprendizajes es una cuestión importante en la planificación curricular.

a) ¿Están bien definidos los aprendizajes principales de cada área curricular?

b) ¿La secuencia de las actividades del aprendizaje forma parte integral del (está dirigido al) mejor desarrollo de cada aprendiz?

¿En qué medida se aplica este principio?

0 1 2 3 4 5

7. Un óptimo progreso de los aprendices requiere una planificación bien articulada por parte del *staff*.

    a) ¿Existe una programación a nivel de distrito tal que asegure la articulación entre los diversos niveles de edad y los diversos contenidos en todas las áreas del currículum?

    b) ¿Trabaja coordinadamente el *staff* de cara a articular el programa educativo?

    c) ¿Existen métodos e instrumentos de registro que faciliten a los profesores el seguir la pista del progreso de los alumnos?

¿En qué medida se aplica este principio?



8. Los contenidos del aprendizaje han de ser importantes para el alumno y significativos para la sociedad.

    a) ¿Toma parte el alumno en la planificación de contenidos y actividades?

    b) ¿Se utilizan los asuntos sociales más importantes del pasado, presente y futuro para motivar al estudiante?

¿En qué medida se aplica este principio?



9. Los materiales de instrucción se han de utilizar adecuándolos al currículum y no a la inversa.

    a) ¿Precede la planificación y evaluación del currículum a la selección de los materiales de instrucción?

    b) ¿Participan los profesores y las otras personas implicadas en la planificación del currículum en la selección de materiales?

¿En qué medida se aplica este principio?



10. Se ha de desarrollar un currículum comprehensivo, equilibrado.

   a) ¿El tiempo de instrucción está bien distribuido entre todas las áreas del currículum (por ejemplo, Sociales, Ciencias, Arte, Música, etc.)?

   b) ¿Se enseñan las habilidades básicas en todas las áreas?

¿En qué medida se aplica este principio?



11. La planificación del currículum ha de incluir previsiones en tomo a la satisfacción de las necesidades del propio *staff*

   a) ¿Se han previsto programas de desarrollo del *staff* de cara a la aplicación de los cambios legislativos?

   b) ¿Los profesores están implicados en la evaluación de las necesidades y en la toma de decisiones respecto al desarrollo del *staff* ?

¿En qué medida se cumple este principio?



12. En el proceso de desarrollo curricular se han de identificar y utilizar los adecuados recursos humanos y materiales.

   a) ¿Se utiliza el marco curricular estatal y el Curso Regional de Estudios como recursos?

   b) ¿Están los profesores implicados en el proceso de desarrollo curricular y sirven ellos mismos como recursos para otros profesores?

   c) ¿Existen muestras de materiales a disposición de los profesores para que puedan estudiarlos y revisarlos?

¿En qué medida se cumple este principio?



13. Se ha de prestar especial atención a la integración de los distintos contenidos disciplinares.

   a) ¿Se tiene en cuenta la organización temporal y los recursos para la integración del currículum?

   b) ¿Existen a disposición del profesorado programas, y materiales instructivos para ser utilizados como recursos?

¿En qué medida se cumple este principio?

0 1 2 3 4 5

14. El desarrollo del currículum ha de reflejar la apertura hacia nuevas y cambiantes ideas.

    a) ¿Se dan oportunidades a los profesores para investigar, superar y poner en marcha a nivel de experimentación nuevas ideas y materiales?

    b) ¿Han sido cuidadosamente evaluados los programas que están siendo analizados de cara a su adopción o adaptación?

¿En qué medida se cumple este principio?

0 1 2 3 4 5

---

[1] FERMÍN, M.: *La evaluación, los exámenes y las calificaciones*. Kapelusz, Buenos Aires, 1971, pág. 100.

[2] HOTYAT, F.: *LOS exámenes*. Kapelusz, Buenos Aires, 1966.

[3] BUISSON, F.: *Dictionnaire de Pédagogie*.

[4] Ver RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: *Ob. cit.*, págs. 195 y ss.

[5] GIMENO, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, ob. cit., pág. 123.

[6] ROSALES, C.: *Criterios para una evaluación formativa*. Narcea, Madrid, 2.ª ed., 1984.

[7] PÉREZ GÓMEZ, A.: «Modelos contemporáneos de evaluación», en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, 1983, pág. 431.

[8] *Ibíd*.

[9] EISNER, E. W.: *Ob. cit*.

[10] *Ibíd*., pág. 80.

[11] *Ibíd*., pág. 80.

[12] Ver en PÉREZ GÓMEZ, A.: *Ob. cit*., págs. 438-442, el análisis de unos cuantos modelos cualitativos de evaluación. Ver también TITONE, R.: *El lenguaje en la interacción didáctica*. Narcea, Madrid, 1986, donde se ofrecen varios modelos de análisis cualitativo de la enseñanza.

[13] SANDERS, N. M.: *Classroom Questions. What Kinds?* Harper & Row, Nueva York, 1966.

[14] METZGER, R. C. y otros: «The Classroom as Learning Context: changing rooms affects performance», en *Jour. of Educat. Psychology*, 71(4), 1979, págs. 440-442.

[15] De ello se derivará además la ventaja adicional de que el profesor habrá vivido-sufrido en propia carne la experiencia de responder al examen que él mismo puso a sus alumnos: le ayudará a descentrarse de su rol y a captar las dificultades inherentes a la prueba. Viendo lo que a él mismo le cuesta responderse y calculando que los alumnos están muy en inferioridad de condiciones, percibirá desde otra perspectiva la evaluación. Por lo que yo sé, muy pocos profesores se animan a hacerlo.

[16] ZABALZA, M. A.: «Evaluación», en FERNÁNDEZ PÉREZ, M.; GIMENO, J. y ZABALZA, M. A.: *Didáctica II: Programación, métodos y evaluación*. UNED, Madrid, 1977.

[17] AHMANN, J. S.; GLOCK, M. D. y WARDEBERG, H. L.: *Evaluación de los alumnos de la escuela primaria*. Aguilar, Madrid, 1969.

[18] BLOOM, B. S.; HASTING, J. T. y MADAUS, G.: *Evaluación del aprendizaje*. Troquel, Buenos Aires, 1975.

[19] SEELING: 1968, en SCHRÓDER, H.: *Ob. cit*., pág. 27.

[20] LAFOURCADE, P. D.: *Evaluación de los aprendizajes*. Kapelusz, Buenos Aires, 1969, pág. 245.

[21] FERMÍN, M.: *Ob. cit*., pág. 105.

[22] RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: *Ob. cit*., pág. 305.

[23] FERNÍNDEZ HUERTA, J.: *Escritura. Didáctica y escala gráfica*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1950.

[24] VILLAREJO MÍNGUEZ, E.: *Cómo enseñar ortografía en la lengua*. CEDODEP, Madrid, 1960.

[25] MORALES, F.: *Metodología y teoría de la psicología*. UNED, Madrid, 1981, pág. 83.

[26] MATARAZZO, J. D. y WIENS, A. N.: *The Interview. Research on its anatomy and structure*. Aldine, Chicago, 1972.

[27] GREENSPON, J.: «Verbal Conditioning and Clinical Psychology», en BACHRACH, A. (edit.): *Experimental Foundations of Clinical Psychology*. Basic Books, Nueva York, 1962.

[28] KAUFER, F. H. y PHILLIPS, J. S.: *Principios de aprendizaje en la terapia del comportamiento*. Trillas, México, 1974.

[29] MORALES, F.: *Ob. cit*., pág. 106.

[30] HAWTHORNE, en PELECHANO, V.: *Psicodiagnóstico*. UNED, Madrid, UD IV, 1975, pág. 87.

[31] ZIV, A. y DIFM, J.: *Psicopedagogia experimental*. Cincel-Kapelusz, Madrid, 1980, págs. 125 y ss.

[32] TRICKETT, E. y Moos, R. H.: «The Social Environment of Junior High School Class Room», en *Journal of Educ. Psychology*, 64, 1973, págs. 3-17.

[33] FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. y SIERRA, B.: «Estudio factorial sobre la percepción del ambiente escolar», en FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (edit.): *Evaluación de contextos*. I Reunión Nacional de Intervención Psicológica, Murcia, 1982, págs. 9-49.

[34] VILLAR ANGULO, L. M.: *Calidad de enseñanza y supervisión instruccional*. ICE Univ. de Sevilla, vol. I, 1984.

[35] *Ibid*., págs. 294-300. Traducida por L. M. Villar Angulo.

[36] TITONE, R.: *El lenguaje en la interacción didáctica*, ob. cit.

[37] MORRIS, C.: *Signs, Language and Behavior*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1946.

[38] WATZLAWICK, P.: *Teoría de la comunicación humana*, ob. cit.

[39] TITONE, R.: *El lenguaje en la interacción didáctica*, ob. cit., págs. 140 y ss.

[40] CLARK, M. J. y BLACKBURN, R.: *Assessment of Faculty Performance: some correlates between self colleagues, students and administrators*. Center for the Study of Higher Education, Univ. of Michigan, Ann Arbor, 1971.

[41] CARROLL, J. G.: «Faculty Self-Evaluation», en MILLAN, J.: *Handbook of Teacher Evaluation*. Sage, Londres, 1981, págs. 180-202.

[42] MILLER, R. I.: *Evaluating Faculty Performance*. Jossey Bass, San Francisco, 1972.

[43] GÉNOVA, W. J.; MADOFF, M. K. y THOMAS, G. B.: *Mutual Benefit Evaluation of Faculty and Administrators in Higher Education*. Ballinger, Cambridge, Mass., 1976.

[44] ISAACS, D.: *Cómo evaluar los centros educativos*. Eunsa, Pamplona, 1977, págs. 37-41.

[45] NIETO GIL, J.: *Valoración de la eficacia docente. Problemas y técnicas*. Escuela Española, Madrid, 1982.

[46] CARROLL, J. G.: *Ob. cit*., pág. 181.

[47] WULF, J. y SCHAVE, B.: *Ob. cit*., págs. 128 y ss.

[48] *Ibíd*., págs. 120-123.

[49] *Ibíd*., págs. 137 y ss.
[50] *Ibíd*., págs. 137-139.

EPÍLOGO: EL RETO DE HACER UNA NUEVA ESCUELA

Abrí la introducción a este libro prometiendo un trabajo que pudiera ser práctico y útil a los profesores. Me gustaría cerrarlo solicitando su comprensión si no lo he logrado del todo.

Tengo la incómoda sensación de haber pasado por los temas como sobre ascuas, sin haber profundizado lo suficiente en cada uno de ellos. Claro que estoy seguro de que no he de disculparme por ello, pues cualquier lector sensato ha de agradecérmelo.

En todo caso, esto sí es el final.

Hemos hecho juntos, amigo lector, un recorrido por algunos de los espacios más concurridos de la didáctica y por algunos de los asuntos que más relieve poseen en el campo de la enseñanza. Y si llegados a este punto, usted estuviera aún en condiciones de continuar unas líneas más conmigo, quisiera referirme, a guisa de soliloquio final, a los que podrían ser los vectores de una renovación profunda de nuestra escuela elemental. Desde mi punto de vista esos vectores, a partir de los cuales podríamos afrontar el reto que encabeza este epílogo son los siguientes:

Racionalidad profesional

La *racionalidad profesional* como meta a conseguir en el desarrollo profesional de los profesores.

Cualquiera puede ser profesor con tal de que posea la habilidad o ayuda suficiente para superar una oposición. Pero para ser un buen profesional no le bastará con el nombramiento oficial bien enmarcado en un lugar visible de su estudio.

La enseñanza, en cuanto actividad profesional, deja de ser un conjunto de acciones reflejas, rutinarias, aprendidas a fuerza de ejercicio para convertirse en un conjunto de actuaciones *racionales* e *individuales*.

Lo racional significa que no sólo se trata de saber cosas, sino de saber el por qué de esas cosas: en la acción profesional coexisten la *acción* y el *discurso* sobre la acción. Se sabe que los profesores pueden llegar a ser mejores profesionales reflexionando sobre lo que hacen (Oberg, 1984).

La individualidad alude al hecho, también comprobado, de que cada profesor interpreta de una manera propia y distinta los planes de estudio o programas que ha de desarrollar y posee sus propios constructos mentales o teorías de acción en torno a cómo llevarlo adelante en la clase. Estas interpretaciones individuales pueden ser conscientes o no, y estar mucho o muy poco elaboradas mentalmente, pero ciertamente existen y son las que sostienen la acción de cada profesor en su aula.

La cuestión del desarrollo profesional de los profesores radica, desde esta

perspectiva, no en una mera mejora técnica (conocer más recetas, saber más cosas que se pueden hacer en clase, mejorar sus habilidades específicas, etc.) sino en la mejora de esa arquitectura conceptual que les permite dar sentido a sus actividades: clarificar más sus teorías de acción, ampliar sus constructos personales, ser mejores conocedores del por qué de las cosas que hacen en clase, etc. El autoconocimiento y la mejora de estos principios de acción que están detrás de la actividad de cada profesor les llega a éstos por muy diversas vías: principalmente a través de la investigación-acción con la que van comprobando la viabilidad y eficacia de sus nuevas ideas prácticas, pero también a través de la participación en equipos de trabajo donde se vayan «confesando» mutuamente sus postulados y sometiendo a contraste la plausibilidad de los distintos emergentes en las situaciones concretas en que cada profesor ha de actuar.

Trabajo desde la escuela

El *trabajo desde la escuela* como entidad institucional dadora de sentido a los esfuerzos individuales.

La idea de un desarrollo curricular centrado en la escuela como unidad de referencia ha sido una especie de *leitmotiv* de los capítulos anteriores. Yo no veo al profesor trabajando solo, desconectado de sus colegas. Nos va a costar un gran esfuerzo (organizativo, ideológico e incluso económico) romper la inercia que nos lleva a ello, pero es la única manera de construir una «nueva escuela».

Desde mi punto de vista cualquier nuevo Programa Oficial innovador que pretenda tener éxito ha de incluir previsiones en torno al trabajo en equipo de los profesores, a la conexión entre las disciplinas y al desarrollo de programaciones a nivel de escuela que permitan a los profesores sentirse protagonistas de la innovación en curso y que doten de identidad propia, a nivel curricular, a esa escuela.

Y todo ello no solamente a nivel de (declaración de principios (en torno a lo bueno que sería que…) sino creando espacios curriculares lo suficientemente flexibles que lo hagan posible e incluso lo potencien, priorizando objetivos formativos o formas metodológicas que lo incluyan, etc. En definitiva, no sólo indicando que sería bueno hacerlo sino señalando las posibles vías para llevarlo a cabo en los modelos curriculares que se oferten.

Pensar en unas escuelas cuyos profesores (y toda la comunidad educativa) se reúnan para trazar las líneas del trabajo formativo que van a desarrollar, para generar su particular interpretación del Programa Oficial que adecúe sus contenidos y exigencias a las características de los alumnos, de la situación social y de la propia institución, para priorizar las zonas de trabajo preferente durante ese curso, o para establecer los cauces de conexión escuela-padres-comunidad local, etc. no puede seguir siendo un sueño o utopía. Yo creo que es necesario para que se produzca una mejora sustancial de la enseñanza y de la propia función formativa de la escuela. Es posible ya desde estos momentos y es, además, sencillo, como ha podido constatar quien haya seguido las páginas de este libro.

Revalorización de los contenidos del aprendizaje

La nueva escuela elemental, la española y la europea, se ha de construir sobre una *revalorización de los contenidos del aprendizaje* (sobre una redimensionalización de la importancia del «saber») y de las técnicas de enseñanza-aprendizaje.

Ya supongo que esta afirmación puede resultar polémica. Y que el acuerdo en torno a esa cuestión no es general. Pero empieza a ser un principio común en toda Europa y no precisamente (como algunos quisieran para descalificarlo) entre los movimientos educativos conservadores, sino más bien en las posturas progresistas sobre educación.

Habíamos llegado a tal laxitud con respecto a los contenidos que para muchos lo de menos era qué se estudiara con tal que se hiciera de manera creativa, libre y agradable para los alumnos. Lo de menos resultaba, también, en qué se había preparado el profesor, lo importante parecía ser que cubriera su puesto (ya se las arreglaría para llenar su clase aunque hubiera estudiado sociales y le tocara impartir inglés).

> En Italia, país en tantas cosas modelo para nosotros a nivel educativo, han reaccionado con fuerza contra esa falsa idea de que lo más importante sea velar por la felicidad del niño, de que el niño es todo afectividad, expresividad y cosas así. Empeñados desde hace más de cuatro años en el diseño de una nueva escuela elemental han hecho variar sustancialmente ese sentido romántico de la educación que prevalecía en sus curricula desde los Programas Ermini de 1955. La bandera del «fanciullo afettivo» deja su puesto a la del «bambino cognitivo», el aula deja de ser un espacio indefinido para que cada niño lo configure a su medida para convertirse en un ambiente de aprendizaje, que se crea, organiza y maneja para que lleve al niño a aprender. El profesor deja de ser el maestro-compañero que mira entre complacido y benévolo como discurre el progreso de sus alumnos para convertirse en el profesional que sabe qué conviene hacer en cada momento, que posee todo un repertorio de principios y técnicas de acción que conducirán a sus alumnos a los aprendizajes deseados (por eso se pide para los profesores más años de formación inicial, unos estudios más profesionalizados y nuevas fórmulas de reciclaje y formación permanente).

Nuestros alumnos de hoy día, son sujetos ávidos de conocimientos, conocimientos que adquieren a un ritmo endiablado y casi siempre en espacios extraescolares (según el último informe de la Unesco más del 80% de lo que aprenden lo hacen fuera de la escuela). Están sometidos a infinidad de estímulos intelectuales que han de asentar y organizar. El papel fundamental de la escuela es potenciar su desarrollo, darles instrumentos conceptuales, afectivos y motrices para decodificar su propio mundo, para integrar adecuadamente sus conocimientos sobre él. El papel de los contenidos, de las disciplinas, de las técnicas de trabajo, de la propia organización de la clase en este proceso resulta, a la vista está, fundamental. El papel de un buen profesor no se salva hoy día (quizá sí fuera suficiente en el pasado, pero hoy no lo es) con tener buena voluntad, con querer mucho a sus alumnos, con crear un clima agradable de clase, sino que tiene que enseñar mucho, tiene que desarrollar al máximo un trabajo eficaz y rentable cognitivamente para sus alumnos, tiene que abordar con ellos todos aquellos espacios de conocimiento (y cada día son más y más complejos) que les permitan entender mejor y participar de manera adecuada e igualitaria socialmente en el contexto social, cultural y laboral de nuestros días. Y eso es tanto como postular una cultura auténtica, científica (no vulgarizada, ni superficial, ni infantiloide), actualizada (referida

preferentemente a la comprensión de las realidades presentes) y diversificada (que vaya abordando los nuevos campos de estudio y modos de pensamiento como sucede en la actualidad con la informática, el mundo de las comunicaciones, de la imagen, etc.).

Recursos didácticos

Un aspecto complementario a estos anteriores es el de los *recursos didácticos* a utilizar en la escuela.

Bien cierto es, y espero que haya quedado claro en el correspondiente capítulo, que el simple hecho de cambiar de recursos, de actualizarlos, no supone una mejora cualitativa de la enseñanza. Pero es igual de cierto que no se pueden hacer muchas maravillas con texto, encerado y tiza como únicos recursos didácticos.

Una nueva escuela elemental y una nueva educación básica más acorde con los tiempos que corren está comprometida en la creación de recursos didácticos coherentes con sus propósitos, y lo está también, en la introducción y adaptación a las exigencias escolares de todos aquellos recursos ya existentes y extendidos en el ámbito cultural, de las comunicaciones, etc. que mejorarían la calidad y eficacia de la experiencia instructiva que se desarrolla en el aula.

> Dicen que los profesores somos uno de los colectivos profesionales más reacios al cambio tecnológico, algo así como si pensáramos que para lo que tenemos que hacer nos basta y sobra con los recursos de siempre. Claro que luego ese círculo se completa con el de la desmotivación de los alumnos («para lo que nos tienen que enseñar basta con el poco esfuerzo e interés que ponemos») y con el de las propias Instituciones y Administraciones educativas («para lo que hacen unos y otros, para lo que les vale, tienen bastante con lo poco que les damos».)

En todo caso esa visión no pasa de ser una simplificación enojosa. Lo cierto es que nuevos medios de enseñanza, para ser bien utilizados, requieren una nueva cultura tecnológica por parte de los profesores que les capacite para extraer el máximo potencial curricular e instructivo de cada nuevo medio. En principio nadie siente como necesario algo cuyas posibilidades desconoce y es difícil que se sienta compelido a usar algo en cuyo dominio no se le ha preparado.

Tengo para mí que cualquier planteamiento innovador que comience o se centre en los nuevos medios o las nuevas tecnologías a introducir en los Centros y las aulas (algo muy habitual puesto que «vende» bien políticamente) es pura retórica, algo que se hace de cara a la galería. A nivel real, cualquier cambio en los recursos se ha de englobar en una estrategia de más amplio alcance en la que se incluyan programas de formación del profesorado en torno a los nuevos contenidos o nuevas técnicas o medios que se pretendan introducir y sobre sus correspondientes programas de aplicación (saber qué sentido didáctico va a tener en cada caso su uso, a qué se pretende responder con el nuevo medio) y alguna fórmula de seguimiento y evaluación de la innovación.

Creo que estamos suficientemente maduros como para comenzar a trabajar con nuevos medios y recursos didácticos y hacerlo con modalidades de uso mucho más perfeccionadas que las actuales. Pensemos por ejemplo en la *prensa* utilizada en clase.

Utilizando la prensa como recurso polivalente nos será fácil completar muchas tareas disciplinares e interdisciplinares con importantes ventajas con respecto a los textos. Otro tanto sucede con las *bibliotecas* (de aula, de nivel o de Centro) cuya mera existencia y uso habitual supone ya un nuevo estilo de aprendizaje superador del empobrecedor «aprenderse el texto». Por los años que se viene hablando de ellos deberíamos ser ya la mayoría de nosotros auténticos expertos en el manejo de los *audiovisuales* sencillos. Y si eso no es así, de poco nos va a servir que comencemos ahora a urgir por la introducción del *vídeo* y otros sistemas sofisticados de comunicación audiovisual. (Hay que volver a pensar en esa estrategia más amplia de innovación-formación del profesorado a que aludí en el párrafo anterior). Ahora el tema es el *ordenador* y sus nuevos lenguajes que nos abren las puertas a otros apetecibles campos de mediación tecnológica.

Y en el fondo de todo ello una fuerte conciencia de futuro, de pensar la educación y de constituirnos en los protagonistas de la construcción de una escuela para el futuro. No somos un país tercermundista y por tanto no podemos mantenernos en un nivel tercermundista de recursos a nivel de escuela. Por el contrario somos plenamente europeos. Nuestros alumnos se van a tener que codear y van a competir con sus colegas europeos a nivel de preparación cultural y desarrollo profesional. Eso es algo que nos debe estimular hacia un tipo de trabajo escolar serio, profundo y continuado a lo largo de toda la escolaridad básica. No hay nada que impida que nuestros niños de básica, que dentro de unos años tendrán 14 y 15 años, sean tan buenos, cultos y posean un rango parejo de habilidades a los que poseen los adolescentes franceses, italianos o alemanes.

O, en todo caso, que nosotros, sus profesores, no solo no seamos un impedimento para que tal situación de igualdad se produzca, sino que seamos precisamente los profesionales racionales y bien preparados que la hagan posible en el plazo más corto y en las mejores condiciones.

BIBLIOGRAFÍA

ADAMS, R. S. y BIDDLE, B. J.: *Realities of Teaching: explorations with video-tape*. Holt, Rinehart & Winston, Nueva York, 1970.

AHMANN, J. S.; GLOCK, M. D. y WARDEBERG, H. L.: *Evaluación de los alumnos de la escuela primaria*. Aguilar, Madrid, 1969.

ÁLVAREZ, A. y otros: *Psicología y curriculum*. Visor/MEC, Madrid, 1987.

ÁLVAREZ, J. M.: *Didáctica, curriculum y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Alamex, Barcelona, 1987.

ÁLVAREZ, Q.: «Comunicación a Proceso de Ensino», en ZABALZA, M. A. y ALVAREZ, Q.: *Introducción a la Comunicación Didáctica*. Tórculo, Santiago de Compostela, 1985.

AMMONS, M.: «An Empirical Study of Progress and Products in Curriculum development», en *Jour. of Educat. Research*, 27(9), 1964, págs. 451-457.

ANDERSON, H. H. y BEWER, H. M.: «Studies of Teachers Classroom personalities», en *Applied Psychology monograph*, Stanford University Press, 1945.

APPLE, M. W.: *Ideología y curriculum*. Akal, Madrid, 1986.

ARRIBAS ALONSO, C.: *:El Ciclo Medio en EGB*. Santillana, Madrid, 1982.

ASPY, D. y ROEBUCK, F.: *Kids don't Learn from People they don't Like*. Human Resources Development Press, Amherst (Mass.), 1977.

AUSUBEL, D. P.: «Cognitive Structure and the Facilitation of Meaningful Verbal Learning», en *Journ. Teach. Educat*. 14, 1963, págs. 217-222.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. y HANESIAN, H.: *Educational Psychology: a cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston, Nueva York, 2.ª ed. 1978. (Versión española: *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México, 1976).

BARBERÁ, V.: *La planificación de los objetivos en el Diseño Curricular de Centro*. Escuela Española, Madrid, 1990.

BARKER, R. G.: *Ecological Psychology*. Stanford Univ. Press, 1968.

BAWDEN, R.; BURKE, S. y DUFFY, G.: *Teacher Conceptions of Reading and their Influences of Instruction*. Michigan State Univ., 1979.

BELTH, M.: *La educación como disciplina científica*. El Ateneo, Buenos Aires, 1975.

BELTRÁN, F.: «La reforma del currículo», en *Revista de Educación*, 1992, págs. 193-208.

BENEDICTO, V.: *Sistematización del proceso didáctico*. Gráficas Signo, Esplugues del Llobregat (Barcelona), 1982.

BENNETT, N.: *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Morata, Madrid, 1980 (versión italiana citada: *Stili di Insegnamento e Progreso Scolastico*. Armando Armando, Roma 1980).

BERTOLINI, P.: *Metodología e Didattica*. Mondadori, Milán, 1979.

BLANKERTZ, H.: «Didáctica», en SPECK, J. y WEHLW, G.: *Conceptos fundamentales de pedagogía*. Herder, Barcelona, 1981.

BLOOM, B. S.; HASTING, J. T. y MADAUS, G.: *Evaluación del aprendizaje*. Troquel, Buenos Aires, 1975.

BOBBITT, F.: *The Curriculum*. Houghton Mifflin, Boston, 1918.

BORREGO, C.: *Curriculum y desarrollo sociopersonal*. Alfar, Sevilla, 1992.

BRAFORD, L. P.: «La transacción enseñar-aprender», en *La Educación Hoy*, 1 (1) enero, 1973, págs. 21-27.

BRADSHAW, J.: «The Concept of Social Need», en *New Society*, marzo 1972, págs. 640-643.

BRIGGS, L.: *Los medios de la instrucción*. Guadalupe, Buenos Aires, 1973.

— «The Teacher as Designer», en BRIGGS, L. (edit.): *Instructional Desig. Educat. Tech. Public*. Prentice Hall,

Englewood Cliffs, 1977.
BROADBENT, D. E.: *Perception and Communication*. Pergamon Press, Oxford, 1958 (versión española: *Percepción y Comunicación*. Debate Madrid, 1985).
BROUDY, H. G.; SMITH, B. O. y BURNETT, J. R.: *Democracy and Excellence in American Secondary Education*. Rand McNally, Nueva York, 1964 (caps. 7 y 8).
BRUNER, J. S.: *The Process of Education*. Harvard Univ. Press (versión española: *El proceso de la educación*. Uteha, México, 1972).
— *Hacia una teoría de la instrucción*. Uteha, México, 1969.
BRUPHY, J. E. y GOOD, T. L.: *Teacher-Student Relationships: causes and consequences*. Holt, Rinehart & Winston, Nueva York, 1974.
BURTON, J. K. y MERRIL, P. F.: «Needs Assessment: Goals, Needs and Priorities», en BRIGGS, K. (edit.): *Instructional Design*. Educ. Tech. Public., 1977.

CARMEN, L. del: «Modelos de desarrollo curricular», en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 178, febrero 1990, págs. 69-72.
CARROLL, J. G.: «Faculty Self-Evaluation», en MILLAN, J: *Handbook of Teacher Evaluation*. Sage, Londres, 1981, págs. 180-202.
CASTIELLO, J.: *Una Psicologia umana dell'Educazione*. SEI, Turín, 1955.
CASTILLEJO, J. L.: *Las condiciones pedagógicas del curriculum*. Ceac, Barcelona, 1987.
CHADWICK, C.: *Tecnología educacional para docentes*. Paidós, Buenos Aires, 1979.
CLARK, C. M. y ELMORE, J. L.: «Transforming curriculum in Mathematics, Science and Writing: a case study of teacher yearly planning», en *Research Series*. 99, Michigan State Univ., East Lansing, Mi., 1981.
CLARK, C. M. y PETERSON, P. L.: «Teachers through Processes». Mimeografiado (anuncian su inclusión en WITTROCK, M. C. (edit.): *Handbook of Research on Teaching*. McMillan) (versión española: «Procesos de Pensamiento de los Docentes», en WITTROCK, M. C.: *La investigación de la enseñanza, III*. Paidós/MEC, Barcelona/Madrid, 1990, págs. 443-539).
CLARK, C. M. y YINGER, R. J.: «Three Studies of Teacher Planning», en *Research Series*, 55, Michigan State Univ., East Lansing, Mi., 1979.
CLARK, M. J. y BLACKBURN, R.: *Assessment of Faculty Performance: some correlates between self colleagues, students and administrators*. Center For the Study of Higher Education, Univ. of Michigan, Ann Arbor, 1971.
COLL, C.: «Concepción constructivista y planteamiento curricular», en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 188, 1991, págs. 8-11.
— «Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares», en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 168, marzo 1989, págs. 8-14.
— «El papel del curriculum en el proceso de reforma de la enseñanza», en VARIOS: *Temas actuales sobre Psicopedagogía y Didáctica*. II Congreso Mundial Vasco. Narcea, Madrid, 1988, págs. 42-57.
— *Psicología y curriculum*. Laia, Barcelona, 1987.
COLL, C.; GIMENO, J.; SANTOS, M. A. y TORRES, J.: *El marco curricular en una escuela renovada*. Popular/MEC, Madrid, 1988.
COMBETTA, O. C.: *Práctica de la enseñanza*. Losada, Buenos Aires, 1973.
CONTRERAS, J.: *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Akal, Madrid, 1990.
DALE, E.: *Métodos de enseñanza audiovisual*. Reverté, México, 1964.
DECAIGNY, T.: *La tecnología aplicada a la educación*. El Ateneo, Buenos Aires, 1974.
DE PRADO, D.: *La imaginación creadora*. Lubricán, Santiago de Compostela, 1980.
D'HAINAUT, L.: *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Labor, Bruselas, 1977.
DOYLE, W.: «Academic Work», en *Rev. of Educat. Research*, 53(2), 1983, págs. 159-199.
— «Learning the Classroom Environment: an ecological analysis», en *Journ. of Teacher Educ.*, 28(6), 1977, págs. 51-55.
DREIKUS, R.; GRUNWALD, B. B. y PEPPER, F. C.: *Maintaining Sanity in the Classroom: illustrated teaching techniques*. Harper & Row, Londres, 1971.
DREW, C.: «Psychological Behavioral Effects of the Physical Environment», en *Rev. of Educ. Research*, 41(5),

1971, págs. 447-465.
DUNKIN, M. y BIDDLE, B.: *The Study of Teaching*. Holt, Rinehart & Winston, Nueva York, 1974.

EISNER, E. W.: *The Art of Educational Evaluation: a personal view*. The Falmer Press, Lewess, East Sussex, 1985.
EMMER, E.; EVERTSON, C. M. y ANDERSON, L. M.: «Effective Classroom Management at the Beginning of the School Year», en *Elementary School Journal*, 1980.
ESCUDERO, J. M.: «La investigación sobre medios de enseñanza», en *Enseñanza*, 1, 1983, ICE Univ. de Salamanca, págs. 81-119.
— *Modelos didácticos*. Oikos-Tau, Barcelona, 1981.
— *La planificación de la enseñanza*. Mimeografiado, Area de Didáctica, Univ. Santiago de Compostela, 1982.
— *Tecnología educativa. Cuadernos de Didáctica*. Univ. de Valencia, 1979.
ESCUDERO, J. M.; AREA, M. y GONZÁLEZ, M. T.: *Aproximación al diseño de material impreso de apoyo para el desarrollo de programas*. Mimeografiado, Area de Didáctica, Univ. de Santiago de Compostela, 1983.

FERMÍN, M.: *La evaluación, los exámenes y las califiaciones*. Kapelusz, Buenos Aires. 1971.
FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. y SIERRA, B.: «Estudio factorial sobre la percepción del ambiente escolar», en FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (Edit.): *Evaluación de Contextos*. I Reunión Nacional de Intervención Psicológica, Murcia, 1982, págs. 9-49.
FERNÁNDEZ HUERTA, J: *Escritura. Didáctica y escala gráfica*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1950.
— *Didáctica*. UNED, Madrid, 1976 y 1983.
FERNÁNDEZ PÉREZ, M.: «Programación», en FERNÁNDEZ PÉREZ, M.; GIMENO, J. y ZABALZA, M. A.: *Didáctica II: Programación, métodos y evaluación*. UNED, Madrid, 1977.
FISHER, B. A.: *Perspectives on Human Communication*. McMillan, Nueva York, 1978.
FLAMENT, C.: *Réseaux de communication et structure de groupe*. Dunod, París, 1965 (versión española: *Redes de comunicación y estructuras de grupo*. Nueva Visión Española, Madrid).
FOX, D.: «Estudio del proceso de aprendizaje: un modelo para la identificación de las variables críticas», en *Rev. de Educación*, 212, MEC, 1971, págs. 45-52.
FRABBONI, F. (edit.): *L'Innovazione nella Scuola Elementare*. La Nuova Italia, Florencia, 1982.
— *La scuola de base a tempo lungo*. Liguori, Nápoles, 1984.
FRAISSE, P. y ELKIN, E. H.: «Etude Genétique de l'influence des modes de présentation sur le seuil de reconaissance d'objects familiars», en *L'Année Psychologique*, 63, 1963, págs. 1-12.

GAGNÉ, R.: «The Analysis of Instructional Objectives for the Design of Instruction», en GLASSER, R. (edit.): *Teaching Machines and Programmed Learning II: Data and Directions*. NEA Depart, of Audiovisual Instruc., 1965, págs. 21-65.
GAGNÉ, R.: *The conditions of learning*. Holt, Rinehart & Winston, Nueva York, 1970 (versión española: *Las condidones del aprendizaje*. Aguilar, Madrid, 1973).
GAGNÉ, R. y BRIGGS, L.: *Principles of Instructional Design*. Holt, Rinehart & Winston, Nueva York, 1974 (versión española: *Pricipios básicos del aprendizaje para la instrucción*. Diana, México, 1977).
— *Planificación de la enseñanza*. Trillas, México, 1976.
GALTON, M. y MOON, B.: *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Martínez Roca, Barcelona, 1986.
GARANTO, J.: «Elementos Psicosociales de la Relación Educativa», en *Revista de Ciencias de la Educación*, 112, octubre-diciembre 1982.
GENOVA, W. J.; MADOFF, M. K.; CHIN, R. y THOMAS, G. B.: *Mutual Benefit Evaluation of Faculty and Administrators in Higher Education*. Ballinger, Cambridge, Mass., 1976.
GERVILLA, A. y otros: *El curriculum: fundamentación y modelos*. Innovare, Málaga, 1988.
GHIGLIONE, G.: «I concetti organizzatori anticipad», en *Orientamenti pedagogici*, 18, noviembre-diciembre, 1983, págs. 1031-1070.
GIMENO, J.: *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. INCIE, Madrid, 1976.
— *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid, 1988.
— «Métodos», en FERNÁNDEZ PÉREZ, M.; GIMENO, J. y ZABALZA, M. A.; *Didáctica II:*

Programación, Métodos y Evaluación. UNED, Madrid, 1977.
— *Pedagogía por objetivos. La obsesión por la eficencia*. Morata, Madrid, 1982.
— «Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad», en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (edit.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, 1983.
— *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Anaya, Madrid, 1981.
GIUGNI, G.: *Pedagogia della Scuola*. Le Monier, Florencia, 1973.
GÓMEZ DACAL, G.: *El diseño curricular en la educación primaria*. Edición comentada. Escuela Española, Madrid, 1989.
GOZZER, G. y otros: *Oroscopo per la Scuola Primaria*. Armando, Roma, 1981.
GREENSPON, J.: «Verbal Conditioning and Clinical Psychology», en BACHRACH, A. (edit.): *Experimental Foundations of Clinical Psychology*. Basic Books, Nueva York, 1962.
GUILFORD, J. P.: «The Structure of Intellect», en *Psychological Bulletin*, 53, julio, 1956, págs. 267-292.

HALL, E. T.: *The Hidden Dimension*. Double Day, Garden City, 1960 (versión española: *La dimensión oculta*. IEAL, Madrid, 1973).
HAMELINE, D.: *La instrucción, una actividad intencionada*. Narcea, Madrid, 1981.
HARGREAVES, D.: *Las relaciones interpersonales en la educación*. Narcea, Madrid, 1977.
HEIDT, E. V.: «Differences between Media and Differences between Learners: can we relate them?», en *Instruc. Science*, 9, 1980, págs. 365-391.
HENNINGS, D. G.: *El dominio de la comunicación educativa*. Anaya, Madrid, 1978.
HOROWITZ, P y OTTO, D.: «The Teaching Effectiveness of an Alternative Teaching Facility», en *ERIC Doum*. 83242, Univ. de Alberta, 1973.
HOTYAT, F.: *Los exámenes*. Kapelusz, Buenos Aires, 1966.

ISAACS, D.: *Cómo evaluar los centros educativos*. Eunsa, Pamplona, 1977.

JENKINS, D. y SHIPMAN, M. D.: *Curriculum: an introduction*. Open B, Londres, 1976.

KAUFER, F. H. y PHILLIPS, J. S.: *Principios de aprendizaje en la terapia del comportamiento*. Trillas, México, 1974.
KAUFMAN, R. A.: *Educational System Planning*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1972 (versión española: *Planificación de sistemas educativos*. Trillas, México, 1988).
KEMMIS, S.: *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid, 1988.
KIBLER R. J. y BASSET, R. E.: «Writing Performance Objectives», en BRIGGS, L.: *Instructional Design*. Educational Tech., Prentice Englewood Cliffs, 3.ª ed., 1981.
KIBLER, R. J.; BASSET, R. E. y BYERS, J. P.: *Behavioral Objectives and Communication Instruction: State of the research*. Paper presentado al Congreso Internacional de Comunicación, Portland, Oregón, abril, 1976.
KINCH, J. W.: «A Formalized Theory of the Self-Concept», en *American Jour. of Sociology*, núm. 68, 1963, págs. 481-486.
KIRK, G.: *El curriculum básico*. Paidós, Barcelona, 1990.
KLAFKI, W.: *Das Pädagogische problem das elementaren und die Theorie der Kategorialen Bildung*. Weinheim, 1963.
KLEIN, S. P.: «Choosing Needs for Needs Assessment», en *Procedures for Needs Assessment Education: A Symposium*. Center for Study of Evaluation Report 69, Los Angeles, 1971.
KONEYA, M.: «Location and Interaction in Row and Colum Seating Arrangements», en *Environmental and Behavior*, 8(2) 1976, págs. 265-282.
KOUNIN, J.: *Discipline and Group Management in Classroom*. Krieger, Nueva York, 1970.
—«Environmental Issues in the Teaching of Mathematics in the Elementary School Grades: some preliminary notes and speculations», en *Proceedings of the Research on Teaching Mathematics Conference*. Conference Series 3, Institute of the Research on Teaching, Michigan State Univ., 1980.
KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R. S. y BALLACHEY, E. L.: *Psicología social*. Biblioteca Nueva, Madrid, 1965.
KUNERT, K.: *Planificación docente: el curriculum*. Oriens, Madrid, 1979.

LAFOURCADE, P. D.: *Evaluación de los aprendizajes*. Kapelusz, Buenos Aires, 1969.

LAPIERRE, A. y AUCOUTOURIER, B.: *El cuerpo y el inconsciente*. Científico-Médica, Barcelona, 1980.

LAPORTA, R.: «La Scuola Elementare in un Nuovo Sistema Formativo», en FRABBONI, F. (edit.): *L'Innovazione nella Scuola Elementare*. La Nuova Italia, Florencia, 1982.

LAWTON, D.: «Curricular Reorientation: a new critique of content», en KING, E. J. (edit.): *Reorganizing Education*. Sage, Londres, 1977, págs. 129-145.

LÁZARO, A. y TORROBA, I.: *El Proyecto Curricular*. Anaya, Madrid, 1991.

LEAVITT, H.: «Some Effects of Certain Communication Performance», en *Journ. of Abnormal Psychology*, 46, 1951.

LEWIN, K.; LIPPITT, R. y WHITE, R. K.: «Patterns of Agressive Behavior in experimentally created social climates», en *Journ. of Social Psychology*, 10, 1939, págs. 271-299.

LINK, F. R.: «The Unfinished Curriculum», citado por STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata, Madrid, 1972, págs. 173.

LODINI, E.: «Il Curriculo como Sfondo e como Esito della Programmazione», en FRABBONI, F.; LODINI, E. y MANINI, M.: *La Scuola di Base a tempo lungo: modelli, curriculo, contenuti*. Liguori, Nápoles, 1984, págs. 71-87.

LORENZO, M.: *El Diseño Curricular Base*. Marfil, Alcoy, 1989.

LUCCIO, R.: *La comunicazione educativa*. Le Monier, Florencia, 1977.

MAGER, R. F.: *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Marova, Madrid, 1974.

MARTÍN, E. y FERRANDIS, A.: *Fundamentaciones psicopedagógicas y sociológicas del Diseño Curricular Base (DCB)*. ICE, Univ. de Zaragoza, 1992.

MATARAZZO, J. D. y WIENS, A. N.: *The Interview. Research on its anatomy and structure*. Aldine, Chicago, 1972.

MAURI, T.; SOLÉ, I.; DEL CARMEN, L. y ZABALA, A.: *El curriculum en el centro educativo*. ICE/Horsori, Barcelona, 1990.

MAYER, R. E. y GREEND, J. G.: «Structural Differences between learning Outcomes Produced by Different Instructional Methods», en *Journ. Educ. Psych.*, 63, 1972, págs. 165-173.

MCDERMOTT, R. P.: «Social Relations as a Context for Leaming», en *Harvard Educational Rev.*, 47(2), mayo 1977, págs. 198-213.

MCNEIL, L.: *Curriculum: a comprehensive introduction*. Little Brown, Boston, 1981.

MEDINA, A. y SEVILLANO, M.ª L.: *El curriculum. Fundamentación. Diseño, Desarrollo y Evaluación*. UNED, Madrid, 1990.

METZGER, R. C. y otros: «The Classroom as Learning Context: changing rooms affects performance», en *Jour. of Educ. Psychology*, 71(4), 1979, págs. 440-442.

MEYER, R. E.: «Advanced Organicers that Compensate for the Organization of text», en *Jour. Educ. Psychology$_t$* 71, 1978, págs. 880-886.

MICHELET, A.: *Los útiles de la infancia*. Herder, Barcelona, 1977.

MILLER, R. I.: *Evaluating Faculty Performance*. Jossey Bass, San Francisco, 1972.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *Debate del Diseño Curricular Base. Informe-Síntesis*. Madrid, 1991.

— *Proyecto Curricular para Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (Cajas Rojas). Madrid, 1992.

MONEREO, C.: *Enseñar a pensar a través del curriculum escolar*. Casals, Barcelona, 1991.

MOOS, R. H.: «Educational Climates», en WALBERG, H. J. (edit.): *Educational Climates and Effects*. McCutchan, Berkeley, 1970, págs. 79-100.

MORALES, F.: *Metodología y teoría de la psicología*. UNED, Madrid, 1981.

MORENO, J. M.: *Estrategias de diseño curricular*. Escuela Española, Madrid, 1993.

MORRIS, C.: *Sings. Language and Behavior*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1946 (versión española: *Signos, lenguaje, conducta*. Cepe, Madrid, 1972).

MUCCHIELLI, R.: *La entrevista en grupo*. Mensajero, Bilbao, 1978.

NEISSER, U.: *Cognitive Psychology*. Appleton-Century-Crofts, Nueva York, 1967 (versión española: *Psicología*

cognoscitiva. Trillas, México, 1976).
NERBORIG, M. H.: «Teachers perceptions of the Function of Objectives», en *Dissertation Abstracts*, 16, (12), 1956, págs. 2406-2407.
NERICI, I. G.: *Hacia una didáctica general dinámica*. Kapelusz, Buenos Aires, 1973.
NICKEL, H.: *Psicología de la conducta del profesor*. Herder, Barcelona, 1981.
NIETO, J.: *De la LOGSE al Diseño Curricular de Centro. Esquemas para educadores*. CCS, Madrid, 1992.
— *Valoración de la eficacia docente. Problemas y técnicas*. Escuela Española, Madrid, 1982.
NUTTIN, J.: «La motivación», en FRAISSE, P. y PIAGET, J.: *Psicología experimental*. Paidós, Buenos Aires, 1972.

PELECHANO, V.: *Psicodiagnóstico*. UNED, Madrid, U.D. IV, 1975.
PELLEREY, M.: «Cultura ed Educazione nella Scuola Elementare: ricerca di una mediazione», en GOZZER, G. y otros: *Oroscopo per la Scuola Primaria*. Armando, Roma, 1981, págs. 98-125.
PENMAN, R.: *Communication Processes and Relationships*. Academic Press, Londres, 1980.
PÉREZ GÓMEZ, A.: «Modelos contemporáneos de evaluación», en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, 1983, págs. 426-449.
PETERS, R. S.: *Authority, responsability and education*. Alien and Unwin, Londres, 1959.
PETERSON, P. y CLARK, C. M.: *Teacher Planning, Teacher Behavior and Student*. Paper, Univ. of Wisconsin, 1968.
PETERSON, M. C.; MARX, R. W. y CLARK, C. M.: «Teacher Planning, Teacher Behavior and Student Achievement», en *American Educational Research Journal*, 15, 1978, págs. 417-432.
POSTMAN, N.: *Ecologia dei Media. La Scuola como Contrapotere*. Armando, Roma, 1981.
POSTMAN, N. y WEINGARTNER, Ch.: *La enseñanza como actividad crítica*. Fontanella, Barcelona, 1973.
POURTOIS, J. P.: *Comment les méres enseignent à leurs enfants*. PUF, París, 1979.
PROSHANSKY, E. y WOLFE, M.: «The Physical Setting and Open Education», en *School Review*, 82, 1974, págs. 557-574.
PUJADE-RENAUD, C.: «DU Corps Enseignant», en *Rev. Franc. de Pédagogie*, 40, junio-septiembre 1977, págs. 45-49.

RATHS, J. D.: «Teaching without Specific Objectives», en *Educational Leadership*, abril 1971, págs. 714-720.
REDL, F. y WINEMAN, D.: *Niños que odian*. Paidós, Buenos Aires, 1970.
REYNOLDS, J. y SKILBECK, M.: *Culture and the Classroom*. Open B, Londres, 1976.
RICHAUDEAU, F.: *La comunicación eficaz*. Mensajero, Bilbao, 1976.
RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: *Didáctica general* Cincel, Madrid, 1980.
RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. y BELTRÁN DE TENA, R.: *La programación del curso escolar*. Escuela Española, Madrid, 1983.
ROGERS, C.: *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós, Buenos Aires, 1976.
ROSALES, C.: *Criterios para una evaluación formativa*. Narcea, Madrid, 1981.
ROSENSHINE, B.: «Primary Grades Instruction and Student Achievement», en *Paper. Annual Meeting of the American Educational Research*, Nueva York, 1977.
ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L.: *Pigmalión en la escuela*. Marova, Madrid, 1980.
ROSSI-LANDI, F.: *El lenguaje como trabajo y como mercado*. Monte Avila, Caracas, 1970.
ROUCO, R.; FRANTA, F. y SPAGNUOLO, M.: «La Comprensibilitá della comunicazione degli insegnanti», en *Orientamenti pedagogici*, 152, marzo 1979, págs. 231-258.
RUESCH, J. y BATESON, G.: *Communication: the social matrix of Psychiatry*. W. W. Norton, Nueva York, 1951 (versión española: *Comunicación. La matriz social de la psiquiatría*. Paidós, Buenos Aires, 1965.

SALINAS, B.: «Estudio experimental sobre la recepción de información ante dos tipos de códigos: verbal y verboicónico», en *Enseñanza*, 1, 1983 ICE Univ. Salamanca, págs. 175-182.
SALOMON, G.: *Communication and Education*. Sage, Londres, 1981.
SANDERS, N. M.: *Classroom Questions. What Kinds?* Harper & Row, Nueva York, 1966.
SARDO, D.: *Teacher Planning Styles in the Middle School*. Paper. Eastern Educational Research Ass., Ellenville, Nueva York, 1982.

SCHIRO, M.: *Curriculum for Better Schools*. Educat. Tech., 1978.
SCHRAMM, W.: «How Communication Works», en DE VITO (edit.): *Communication: concepts and processes*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1981.
SCHRÓDER, H.: *Communicazione, informazione, istruzione*. Armando, Roma, 1979.
SCHUL VON THUN, F.: «Infomieren», en *Psychologie Heute*, 1978, págs. 43-51.
SCHWEBEL, D. I. y CHERLIN, D. L.: «Physical and Distancing in Teacher-Pupil Relationships», en *Journal of Educat. Psychology*, 63, 1972, págs. 543-550.
SCURATI, C.: «Dal Programma alla programmazione: l'ipotesi del curricolo», en FRABBONI, F. (edit.): *L'Innovazione nella Scuola Elementare*. La Nuova Italia, Florencia, 1982, págs. 85-123.
SHAVELSON, R. J.; CADWELL, J. e IZU, J.: «Teachers Sensitivity to the Reability of Information in Making Pedagogical Decisions», en *American Educat. Research Journal*, 14, 1977, págs. 83-97.
SHAVELSON, R. J. y STERN, P.: «Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta», en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, 1983.
SHAW, M. E.: «Somme Effects on Problem Complexity upon Solution Efficiency in Different Communication Nets», en *Jour. of Experimental Psychology*, 48, 1954.
SMITH, E. L. y SENDELBACH, N. B.: «Teacher Intentions for Science Instruction and their Antecedents in program materials», en *Paper. Annual Meeting of American Educat. Research Ass.*, San Francisco, 1979.
SNYDERS, G.: *Hacia dónde se encaminan las pedagogías sin normas*. Planeta, Barcelona, 1976.
SOLER, E. y otros: *Teoría y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pautas y ejemplos para un desarrollo curricular*. Narcea, Madrid, 1992.
SOMMER, R.: *Personal Space: the Behavioral Basis of Design*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1969, págs. 62-64 (versión española: *Espacio y comportamiento individual*. Instituto de Estudios de Administración Local, Madrid, 1974).
— «Classroom Ecology», *en Jour. of Applied Behavioral Science*, 3, 1977, págs. 489-503.
SPIRACK, M.: «Archetypal Place», en *Rev. Architectural Forum*, 140, 1973, págs. 44-49.
STEBBINS, L. B. y otros: *Education as Experimentation: a planned variation model*. Abt Associates Inc., Cambridge, Mass., 1977.
STEELE, F. J.: *Physical Settings and Organizational Development*. Addison-Wesley, Reading, Mass., 1973.
STENHOUSE, L.: *Investigacíon y desarrollo del curriculum*. Morata, Madrid, 1984.
STÖCKER, K.: *Principios de didáctica moderna*. Kapelusz, Buenos Aires, 1964.
STODOLSKY, S. S.: *La importancia del contenido en la enseñanza*. Paidós/MEC, Barcelona, 1991.

TABA, H.: *Elaboración del curriculum*. Troquel, Buenos Aires, 1976.
TAUSCH, R. y TAUSCH, A.: *Psicología Social de la Educación*. Herder, Barcelona, 1981.
THORNDIKE, E. L. y WOODWORTH, R. S.: «The influence of Improvement in one Mental Function upon the Efficiency of other Functions», en *Psychological Review*, 8, 1901, págs. 247-261.
TIKUNOFF, W. J.: «Context Variables of a Teaching-Learning Event», en BENNET y MCNAMARA: *Focus on Teaching*. Longman, Londres, 1979, págs. 168-178.
TISHER, R. P.: *Fundamental issues in Science Education*. John Wiley, Nueva York, 1972 (versión española: *Ideas rectoras en la enseñanza de las ciencias*. Limusa, México).
TITONE, R.: «La Scuola degli Apprendimenti fondamentali: prospettive psicopedagogiche», en GOZZER, G. y otros: *Oroscopo per la Scuola Primaria*. Armando, Roma, 1981, págs. 55-76.
— *El lenguaje en la interacción didáctica*. Narcea, Madrid, 1986.
TOMLISON, P.: *Psicología educativa*. Pirámide, Madrid, 1984.
TOOMEY, R.: «Teacher's Approaches to Curriculum planning», en *Curriculum Inquiry*, 7, 1977, págs. 121-129.
TORRES, J.: *El curriculum oculto*. Morata, Madrid, 1990.
TRICKETT, E. y MOOS, R. H.: «The Social Environment of Junior High and School Class Room», en *Journal of Educ. Psychology*, 64, 1973, págs. 3-17.
TRIESMAN, A.: «Selective Attention in man», en *British Medical Journal*, 20, 1964, págs. 12-16.
TYLER, R.: *Principios básicos del curriculum*. Troquel, Buenos Aires, 1973.

VALLET, R. E.: *Programming Learning Disabilities*. Fearon, Palo Alto, Cal., 1969 (versión española: *Tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Cincel, Madrid, 1980).

VILLAR ANGULO, L. M.: *Calidad de enseñanza y supervisión instruccional*. vol. I, ICE Univ. Sevilla, 1984.

VOLPI, C.: «Socializzazione Infantile e Scuola di Base: il Problema delle Regole Educative», en GOZZER, G. y otros: *Oroscopo per la Scuola Primaria*. Armando, Roma, 1981, págs. 76-98.

VON CUBE, F.: «Aspectos políticos y pedagógicos de la automatización didáctica», en *La Educación Hoy*, 3(2), febrero 1975, págs. 43-49.

— *La educación*. Ceac, Barcelona, 1981.

WALBERG, H.: «Physichal and Psychological Distance in the Classroom», en *School Review*, 77(1), 1969, págs. 64-70.

WATZLAWICK, P. y otros: *Cambio*. Herder, Barcelona, 1976.

— *Teoría de la comunicación humana*. Herder, Barcelona, 1980.

WEINSTEIN, C. S.: «Modifying Student Behavior in an open Classroom Through Changes in the Physical Design», en *Amer. Eaucat. Research Jour*., 14(3), 1987, págs. 249-262.

— «Classroom Design as an External Condition for Learning», en *Educat. Technol*., agosto 1981, págs. 12-19.

WEST, L. H. y FENSHAM, P. J.: «Prior Knowledge and the learning of Science. A review of Ausubel's Theory of process», en *Rev. Studies in Science Educ*., 1, 1974, págs. 61-81.

WHEELER, D. K.: *El desarrollo del curriculum*. Santillana, Madrid, 1976.

WHITE, R.: *El Yo y la realidad en la teoría psicoanalítica*. Paidós, Buenos Aires, 1973.

WULF, K.: «Relationships of Assigned Classroom Seating Area to Achievement Variables», en *Paper American Educatioinal Research Meeting*, abril 1976.

WULF, K. y SCHAVE, B.: *Curriculum Desing. A handbook for educators*. Scott, Foresman, Los Angeles, 1984.

YINGER, R.: «Routines in teacher Planning», en *Theory into Practice*, 18(3), 1979, págs. 163-169.

ZABALZA, M. Á.: «Evaluación», en FERNÁNDEZ PÉREZ, M.; GIMENO, J. y ZABALZA, M. A.: *Didáctica II: Programación, Métodos y Evaluación*. UNED, Madrid, 1977.

— «Medios, mediación y comunicación didáctica en preescolar y Ciclo Inicial de EGB», en *Enseñanza*, 1, 1983 ICE Univ. Salamanca, págs. 121-146.

— *Areas, medios y evaluación en la Educación Infantil*. Narcea, Madrid, 1987.

— «Departamentos y proyectos curriculares», en *Apuntes de Educación*, núm, 30, 1988, págs. 2-5.

— *Didáctica de la Educación Infantil*. Narcea, Madrid, 1987.

— *El Proyecto Curricular de Centro*. Dirección Provincial del MEC, Pamplona, 1988.

ZABALZA, M. Á. y ÁLVAREZ, Q.: *Introducción a la comunicaión didáctica*. Tórculo, Santiago de Compostela, 1985.

ZAHORIK, J. A.: «The Effects of Planning on teaching», en *Elementary School Journal*, 71, 1970, págs. 143-151.

ZIV, A. y DIEM, J.: *Psicopedagogía experimental*. Cincel-Kapelusz, Madrid, 1980.

INDICE DE AUTORES

ÍNDICE TEMÁTICO

Colección
EDUCACIÓN HOY ESTUDIOS

Títulos publicados:

AEBLI, H.: *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología.*
- *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo.*
AINSCOW, M.: *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado.*
- *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.*
AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G. y WEST, M. *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes.*
AINSCOW, M., BERESFORD, J., HARRIS, A., HOPKINS, D. y WEST, M.: *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado.*
AINSCOW, M. y WEST, M. (coord.): *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración.*
ALSINA, Á. y PLANAS, N.: *Matemática Inclusiva. Propuestas para una educación matemática accesible.*
ARIZA, C., CESARI, M.ª D. y GABRIEL Y GALÁN, M.: *Programa integrado de Pedagogía Sexual en la escuela.*
ASSMANN, H.: *Placer y ternura en la Educación. Hacia una sociedad aprendiente.* Prólogo de Leonardo Boff.

BARBOSA, E. F. Y MOURA, D. G.: *Proyectos Educativos y Sociales. Planificación, gestión, seguimiento y evaluación.*
BARTOLOMÉ, M. (coord.): *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural.*
BAUDRIT, A.: *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento.*
BAZARRA, L., CASANOVA, O., G.ª UGARTE, J.: *Profesores, alumnos, familias. 7 pasos para un nuevo modelo de escuela.*
BERGE, Y.: *Danza la vida. El movimiento natural, una autoeducación holística.*
BERNABEU, N. y GOLDSTEIN, A.: *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica.*
BERNAD, J. A.: *Modelo cognitivo de evaluación escolar.*
BERNARDO CARRASCO, J.: *Cómo personalizar la educación. Un reto de futuro.*
BISQUERRA, R.: *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica.*
BLANCHARD, M.: *Transformando la sociedad desde las aulas. Metodología de Aprendizaje por Proyectos para la innovación educativa en El Salvador.*
BOUD, D., COHEN, R. y WALKER, D.: *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento.*
BOZA, A. y otros: *Educación, investigación y desarrollo social.*
BRUNER, J. S.: *El proceso mental en el aprendizaje.*

CARRASCO, J. y JAVALOYES SOTO, J. J.: *Motivar para educar.*
CERRO, S. Mª: *Grafología pedagógica. Aplicada a la orientacion vocacional.*
CROZIER, W. R.: *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar.*

DAY, Ch.: *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado.*
DAY, Ch. yGU, Q.: *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos.*
DURAN, D.: *Aprenseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando.*

ECHEITA, G.: *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*.
ESCARBAJAL FRUTOS, A.: *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*.
ESCRIBANO, A. y MARTÍNEZ, A.: *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*.

FERMOSO, P.: *Manual de la economía de la educación*.
FOUREZ, G.: *La construcción del conocimiento científico. Sociología y ética de la ciencia*.
- *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista*.
FRANCESCATO D., TOMAI, M. y MEBANE, M. E.: *Psicología Comunitaria en la enseñanza y la orientación*.

GARCÍA SÁNCHEZ, J. N.: *Manual de dificultades de aprendizaje: lenguaje, lecto-escritura, matemáticas*.
GERVILLA, A.: *Didáctica básica de la Educación Infantil. Conocer y comprender a los más pequeños*.
- *Familia y Educación familiar. Conceptos clave, situación actual y valores*.
GERVILLA, E.: *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*.
GÓMEZ-CHACÓN, I.: *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*.
GUPTA, R. M. y COXHEAD, P.: *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estrategias prácticas de intervención educativa*.
GUTIÉRREZ ZULOAGA, I.: *Introducción a la historia de la Logopedia*.

HANSEN, D. T.: *El profesor cosmopolita en un mundo global. Buscando el equilibrio entre la apertura a lo nuevo y la lealtad a lo conocido*.
HERNÁNDEZ, P.: *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*.
HERS, R., REIMER, J. y PAOLITTO, D.: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*.
HOUGH, M.: *Técnicas de orientación psicológica*.
HUSÉN, T.: *La escuela a debate. Problemas y futuro*.
HUSÉN, T. y OPPER, S.: *Educación multicultural y multilingüe*.

JACOBS, H. H.: *Curriculum XXI. Lo esencial de la educación para un mundo en cambio*.
JENSEN, E.: *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*.
KEOGH, B. K.: *Temperamento y rendimiento escolar. Qué es, cómo influye, cómo se valora*.
KLENOWSKI, V.: *Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*.

LONGÁS, J. y MOLLÁ, N.: *La escuela orientadora. La acción tutorial desde una perspectiva institucional*.
LLOPIS, C. (coord.): *Recursos para una educación global. ¿Es posible otro mundo?*

MARCELO, C. y VAILLANT, D.: *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*
- *El ABC y D de la formación docente*.
MARCO STIEFEL, B.: *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*.
MARDOMINGO, *M.ª J.: Psiquiatría para padres y educadores*.
MARTÍN, M.: *Semiología de la imagen y pedagogía*.
McCLELLAND, D.: *Estudio de la motivación humana*.
MEMBIELA, P. (ed.): *Enseñanza de las Ciencias desde la perspectiva CTS. Formación para la ciudadanía*.
MONEREO, C. y POZO, J. I.: *La Identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites*.

PERPIÑÁN, S.: *La salud emocional en la infancia. Componentes y estrategias de actuación en la escuela*.
PÉREZ JUSTE, R., LÓPEZ RUPÉREZ, F., PERALTA, M. D. y MUNICIO, P.: *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*.

PÉREZ SERRANO, G.: *Pedagogía social-Educación social. Construcción científica e intervención práctica*.
PINAR, W. F.: *La teoría del Curriculum*. Estudio introductorio de José María Garduño.
POEYDOMENGE, M. L.: *La educación según Rogers. Propuestas de la no directividad*.
POSTIC, M.: *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*.
POSTIC, M. y DE KETELE, J. M.: *Observar las situaciones educativas*.
- *La relación educativa*.
POVEDA, L.: *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*.
- *Texto dramático. La palabra en acción*.

QUINTANA, J. Mª: *Pedagogía familiar*.

RAY, W.: *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar*.
RODRÍGUEZ, A., GUTIÉRREZ, I. y MEDINA, A.: *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*.
ROSALES, C.: *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*.
RUIZ, J. M.ª: *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*.

SÁINZ, C. y ARGOS, J.: *Educación Infantil. Contenidos, procesos y experiencias*.
SCHWARTZ, B.: *Hacia otra escuela*.
SOUSA, D. A. (Ed.): *Neurociencia educativa. Mente, cerebro y educación*. Prólogo de José Antonio Marina.
STAINBACK, S. y W.: *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*.

TARDIF, M.: *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*.
TEJEDOR, F. J. y GARCÍA VALCÁRCEL, A. (eds.): *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*.
TENBRINK, T. D.: *Evaluación. Guía práctica para profesores*.
TITONE, R.: *Psicodidáctica*.

URÍA, M.ª E.: *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*.
URUÑUELA, P. M.ª: *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada la bosque de la convivencia*.

VÁZQUEZ-CANO, E. y SEVILLANO, M.L.: *Dispositivos digitales móviles en educación. El aprendizaje ubicuo*.
VILA, A. y CALLEJO, M.ª L.: *Matemáticas para aprender a pensar. El papel de las creencias en la resolución de problemas*.

WHITAKER, P.: *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*.

ZABALZA, M. A.: *Calidad en la Educación Infantil*.
- *Diseño y desarrollo curricular*.
- *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarollo profesional*.

Miguel Ángel Zabalza ha publicado en esta Editorial:

- **Calidad en la Educación Infantil**
- **Competencias docentes del profesorado universitario.** *Calidad y desarrollo profesional*
- **Diarios de clase.** *Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*
- **Didáctica de la Educación Infantil**
- **La enseñanza universitaria.** *El escenario y sus protagonistas*
- **Planificación de la docencia en la universidad.** *Elaboración de las Guías Docentes de las Materias*
- **El *practicum* y las prácticas en empresas en la formación universitaria**
- **Profesores y profesión docente.** *Entre el "ser" y el "estar"*

Paseo Imperial 53-55. 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

ISBN papel: 978-84-277-1225-6
ISBN ePdf: 978-84-277-1669-5
ISBN ePub: 978-84-277-2279-8


universitaria
Competencias docentes del profesorado universitario
Calidad y desarrollo profesional
Miguel A.
ZABALZA
narcea

Competencias docentes del profesorado universitario

Zabalza, Miguel Ángel

9788427722590
232 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

La tesis de este libro es que la Universidad desarrolla una tarea formativa de alto nivel que requiere, para resultar efectiva, tanto de condiciones institucionales como de capacitación del personal. La misión formativa de cada institución universitaria se concreta y operativiza en su oferta curricular y la calidad de la formación, por su parte, dependerá, en buena medida, de la actuación de los diversos dispositivos puestos en marcha a tal efecto, pero especialmente de la actuación del profesorado. Hoy parece fuera de toda duda que la buena enseñanza exige el dominio de diversas competencias por parte de los docentes de cada Facultad o Escuela. El 'currículo universitario', las 'competencias docentes' y el 'análisis de la calidad de la docencia' son los tres grandes apartados en los que se organiza el libro. Se analizan diez competencias que resumen los ámbitos más importantes de la actividad del profesorado universitario. Competencias que pueden servir, a su vez, como marco de referencia para un posible programa de cualificación docente del profesorado universitario. El capítulo final está dedicado a la elaboración del 'Proyecto Docente'.

Cómpralo y empieza a leer


Elena FRANKLIN


GEMELOS
Orientaciones
sobre su crianza
y desarrollo
psicológico
EN LA FAMILIA
Y EN LA ESCUELA
narcea

Gemelos. Orientaciones sobre su crianza y desarrollo psicológico

Franklin, Elena
9788427722002
152 Páginas

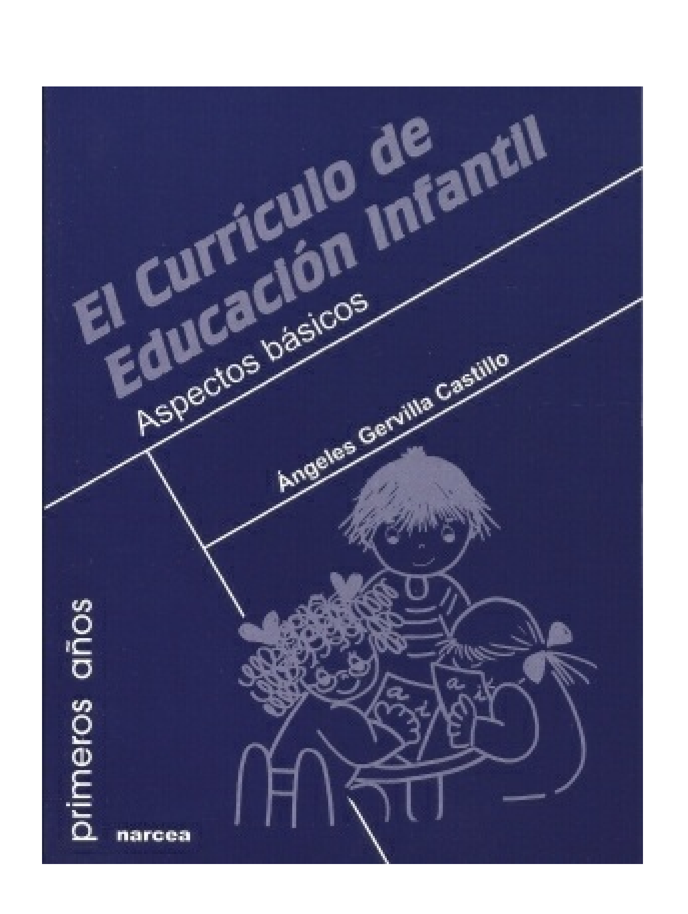
Cómpralo y empieza a leer

Este libro, escrito en un lenguaje sencillo, asequible y a la vez riguroso, tiene un doble propósito, contribuir al conocimiento teórico sobre aspectos particulares del desarrollo psicológico en gemelos y mellizos y, a la vez, servir de instrumento de ayuda y orientación práctica a los padres, familiares y docentes sobre cómo anticipar, comprender y también resolver y mejorar aspectos espcíficos durante la crianza, evolución y desarrollo de múltiples.

La obra explica el desarrollo y crianza de gemelos y mellizos desde la concepción hasta la adolescencia, enfatizando sus características psicológicas y afectivo-sociales, combinando los conocimientos científicos del tema con la experiencia de la propia autora quien, además de ser madre de dos parejas de gemelos y abuela de otro par, es psicóloga y experta en este tema. En el último capítulo se narran algunas experiencias difíciles, y cómo afrontarlas, cuando un gemelo sobrevive al otro, para culminar con variados testimonios y vivencias de familias donde se han dado partos de gemelos y mellizos.

Incluye un Glosario que ayudará a los diferentes lectores a la mejor comprensión de la obra.

Cómpralo y empieza a leer


El Currículo de Educación Infantil
Aspectos básicos
Ángeles Gervilla Castillo
primeros años
narcea

El currículo de Educación Infantil

Gervilla, Ángeles
9788427720916
128 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Un libro breve, sencillo y práctico en el que se ofrecen modelos, medios, recursos y orientaciones de evaluación, para elaborar y poner en práctica el currículo de la educación infantil. Concede especial importancia al papel de la familia en esta etapa educativa y orienta sobre las relaciones famililа-escuela. Dedica un capítulo final al Practicum en educación infantil. Un manual básico para la formación inicial de los maestros y maestras de los más pequeños.

Cómpralo y empieza a leer





DETECCIÓN
IDENTIFICACIÓN e INTEGRACIÓN
EN LA ESCUELA y EN LA FAMILIA

narcea

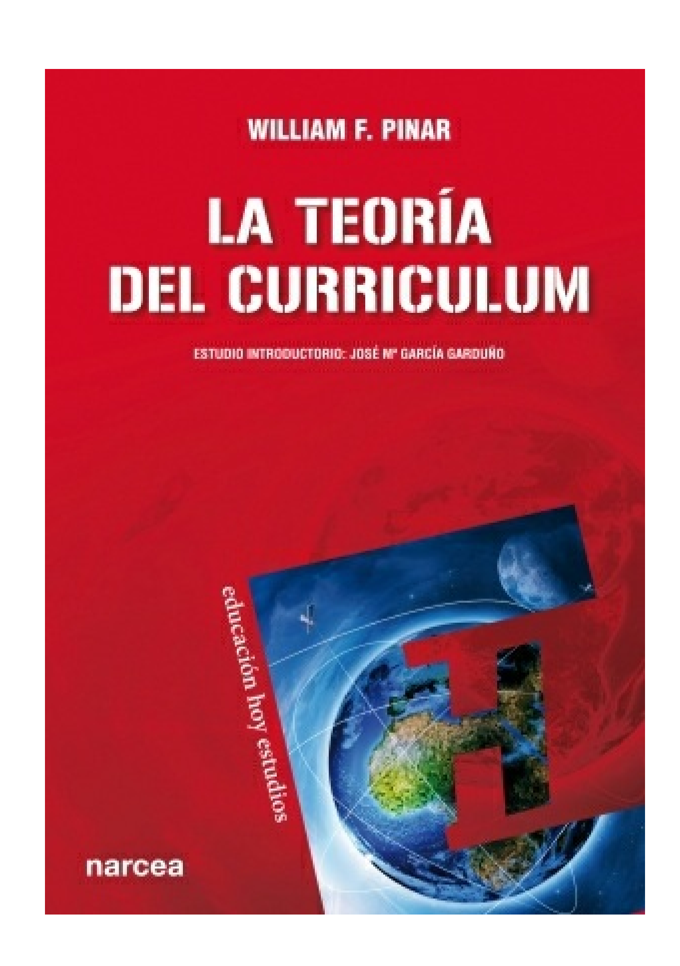
Altas capacidades en niños y niñas

Mir, Victoria
9788427721715
152 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

El libro presenta y estudia los aspectos básicos y más importantes sobre la personalidad de los niños-alumnos con altas capacidades. Estos alumnos presentan características varias y desconcertantes, pudiéndose mostrar retraídos o comunicativos en exceso, libres hasta parecer indisciplinados, indiferentes o emotivos, y creativos e individualistas para evitar aburrirse. La obra incluye un anexo en el que se ofrecen varios Cuestionarios, diferenciados por edades, para facilitar la detección, tratamiento e intervención de altas capacidades, desde la valoración de la familia, el educador y el propio alumno. Su lectura facilitará al profesorado y a las familias un trabajo en equipo, es decir, la cooperación necesaria de ambos; evitando que el aburrimiento se instale en sus alumnos e hijos, y procurando que estos logren una autoestima correcta y la capacidad de autogestionar sus propias capacidades.

Cómpralo y empieza a leer


WILLIAM F. PINAR
LA TEORÍA DEL CURRICULUM
ESTUDIO INTRODUCTORIO: JOSÉ Mª GARCÍA GARDUÑO
educación hoy estudios
narcea

La teoría del curriculum

Pinar F., William
9788427721692
304 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

William Pinar es sin duda el teórico contemporáneo más importante del curriculum. Desde la década de los 70, Pinar ha encabezado los movimientos teóricos más importantes: la reconceptualizacion, la post-reconceptualización y la internalización del curriculum. Para este autor solo a través de la reconstrucción subjetiva del individuo podrá darse el cambio o reconstrucción social. El lector también podrá apreciar la originalidad de su teoría de género, raza y el "curriculum como lugar", así como sus argumentos en contra de las reformas educativas a las que el autor denomina "deformas". Pinar critica el desarrollo del curriculum, con base en lo procedimental; señala que vivimos en una cultura narcisista que diluye la subjetividad. Con la publicación de este libro, en el que por vez primera se traduce la obra de Pinar al español, el lector podrá apreciar la lucidez, originalidad y complejidad de la teoría pinariana del curriculum. Invitamos al lector interesado en los temas educativos y sociales a explorar la obra de este teórico magistral.

Dada la complejidad de la obra de Pinar y su desconocimiento en el idioma español, el libro se inicia con un amplio y documentado estudio introductorio a cargo de José María García Garduño, profesor de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México quien además ha llevado a cabo la revisión técnica. Ha traducido la obra Edmundo Mora, de la Universidad de Nariño.

Cómpralo y empieza a leer

Índice